



**Hilda Maria Pereira
da Rocha**

O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família



**Hilda Maria Pereira
da Rocha**

O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais,
pelo amor e dedicação de toda uma vida.

o júri

presidente

Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho

Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira

Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O presente trabalho só foi possível, devido à ajuda e disponibilidade de diversas pessoas. Cabe-nos aqui, prestar-lhes o nosso maior reconhecimento:

Ao Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho, que nos orientou na elaboração desta dissertação, o nosso especial agradecimento pelas valiosas críticas e sugestões, apoio profícuo em todas as fases deste trabalho e disponibilidade constante;

Aos Pais e Professores anónimos, actores fundamentais sem os quais não seria possível a realização do estudo empírico, pela colaboração desinteressada na partilha das suas vivências pessoais;

A todo o Corpo Docente que com todo o seu saber e profissionalismo norteou a realização e prossecução deste Mestrado;

À Carla Regina, à Tina e à Graça, pelo companheirismo, partilha de angústias, brincadeiras e grandes momentos de amizade;

Aos restantes colegas de Mestrado, pela troca de experiências e convivência saudável;

Aos meus Pais, grandes companheiros, pelo apoio incondicional e compreensão de todas as minhas “ausências”;

A todos, o nosso maior agradecimento.

palavras-chave

Práticas educativas familiares, envolvimento parental, parceria escola-família, activação do desenvolvimento psicológico, dinâmica escolar.

resumo

A vivência na escola de uma cultura participativa entre pais/encarregados de educação e professores depende, em grande parte, da relação que estes protagonistas desencadeiam e que se torna determinante para o eficaz desenvolvimento do aluno.

O presente trabalho aborda a problemática da relação entre a escola e a família, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo, tendo como objectivo estudar as relações que na escola se estabelecem entre pais e professores e principalmente verificar o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos.

Pretende-se também deste modo, verificar de que forma o estatuto sócio-económico e o meio local (rural ou urbano) onde habitam os intervenientes, se relaciona com a variável envolvimento parental no processo educativo.

Com este propósito, foram recolhidas opiniões em seis escolas do 1º CEB do Concelho de Aveiro, através de questionários dirigidos a pais e professores, estando três situadas em meio rural e outras três em meio urbano, tendo-se utilizado para análise dos dados recolhidos, o programa SPSS, a categorização de respostas abertas e ainda duas escalas de Warner, uma para a Avaliação do Estatuto Sócio-Económico e outra para a Avaliação do Nível de Instrução dos Encarregados de Educação.

Os resultados descritos na última parte, de um modo geral, realçam a importância e a necessidade do diálogo entre os parceiros, de forma a inferir mudança de atitudes e práticas, impondo-se nesta perspectiva a regularização da comunicação e uma maior aposta na formação dos professores na área do envolvimento parental.

keywords

Educative practical familiar, parental involvement, school-family partnership, activate of the psychological development, dynamic pertaining to school.

abstract

The experience in the school of a participated culture between parents and professors depends, to a large extent, of the relation that these protagonists unchain and that if she becomes determinative for the efficient development of the pupil.

The present work nominated to the level of 1^o Cycle, approaches problematic of the relation between the school and the family, having as intention to study the relations that in the school if establish between parents and professors and mainly to verify the involvement of the parents in the pertaining to school process of its children.

If intends also in this way, to verify of that it forms the social-economic statute and home environment (agricultural or urban) where inhabit the intervening ones, if it relates with the changeable parental involvement in the educative process.

With this intention, opinions in six schools of 1^o CEB of Concelho of Aveiro had been collected, through directed questionnaires the parents and professors, being three situated in agricultural way and others three in urban way, being used for analysis given collected them, the program SPSS, to still categorize the open answers and two scales of Warner, one for the Evaluation it Social-Economic Statute and another one for the Avaluation it Level of Instruction the Parents.

The described results in the last part, in a general way, enhance the importance and the necessity of the dialogue between the partners, form to infer change of attitudes and practices, imposing in this perspective the regularization of the communication and an appositive greater in the formation of the professors in the area of the parental involvement.

ÍNDICE

	Pág.
Lista das Figuras, Tabelas e Gráficos	iv
Lista dos Anexos	viii
Abreviaturas	ix
Introdução	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1 – A Família	7
1. O Conceito de Família	9
1.1. As Funções da Família	13
1.2. As Interações Familiares	16
1.3. A Família como Sistema	19
1.4. O Contexto Ecológico na Perspectiva de Bronfenbrenner	22
2. O Desenvolvimento Humano	27
2.1. A Activação do Desenvolvimento Psicológico	32
3. A Influência Socializadora da Família sobre a Criança	36
3.1. A Família: Agente Socializador Primário	37
3.2. A Dimensão Sociológica da Família segundo Bernstein	39
4. A Família como Primeiro Espaço Educativo	43
4.1. As Práticas Educativas Familiares	44
4.2. A Família como Dinamizadora da Aprendizagem	47

	Pág.
Capítulo 2 – O Binómio Escola-Família	51
1. A Dinâmica Escolar	53
1.1. A Relação Escola-Família	56
2. A Escola e o Capital Social e Cultural	61
2.1. O Enquadramento Legal da Relação Escola-Família	65
3. O Envolvimento Parental	73
3.1. Etapas do Envolvimento Parental	81
3.2. As Vantagens do Envolvimento Parental	87
3.3. Obstáculos à Intervenção dos Pais	92
3.4. Estratégias Operativas na Relação Escola-Família	99
 II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
 Capítulo 1 – Metodologia	109
1. Características da Investigação	109
1.1. Objectivos da Investigação	110
2. Problema	112
2.1. Formulação de Hipóteses	112
2.2. Variáveis	113
3. Caracterização da Amostra	114
3.1. Quantificação da Amostra	114
3.2. Designação da Amostra	116
4. Instrumentos utilizados	117
4.1. Inquérito por Questionário	117
4.1.1. Questionário aos Encarregados de Educação (EE)	119
4.1.2. Questionário aos Professores	120
4.2. Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico	121

	Pág.
4.3. Escala de Warner para Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação	122
4.4. Programa SPSS	122
5. Procedimento	123
5.1. Tratamento dos Dados	123
5.2. Apresentação da Recolha de Dados	124
5.3. Categorização da Recolha de Dados	125
 Capítulo 2 – Apresentação e Análise dos Resultados	 131
1. Apresentação dos Resultados	133
1.1. Resultados obtidos com o Questionário aos Professores	135
1.2. Resultados obtidos com o Questionário aos Encarregados de Educação (EE)	166
2. Análise e Discussão dos Resultados	198
 Conclusões Reflexivas	 213
 Bibliografia	 225
Anexos	237

Lista das Figuras, Tabelas e Gráficos

	Pág.
Fig. 1 - Modelo Processual dos Factores Determinantes da Relação Parental (Belsky, 1984), in Portugal, G. (1998:129).	17
Fig. 2 - Modelo de parceria pais-professores (Homby,1994) in Sousa, L. (1998:157).	78
Fig. 3 - Convergência educativa entre família e escola de Rassek e Vaideanu (1987) in Arroiteia, J. (1991:49).	80
Tabela 1 - Opinião dos Professores sobre a forma de contacto habitual que estabelecem com os EE.	139
Tabela 2 - Opinião dos Professores sobre a frequência com que contactam os EE.	141
Tabela 3 - Opinião dos Professores sobre o que mais valorizam nos EE.	143
Tabela 4 - Opinião dos Professores sobre o envolvimento de EE de classes desfavorecidas e mais favorecidas.	146
Tabela 5 - Opinião dos Professores sobre a forma como procedem para envolver EE difíceis de alcançar.	148
Tabela 6 - Opinião dos Professores sobre o que pensam do envolvimento de outras entidades.	150
Tabela 7 - Opinião dos Professores sobre o actual envolvimento dos EE.	153
Tabela 8 - Opinião dos Professores sobre a responsabilidade que a escola tem no envolvimento dos EE.	155
Tabela 9 - Opinião dos Professores quanto à Associação de Pais da sua escola.	157
Tabela 10 - Opinião dos EE sobre a frequência com que contacta o Professor.	169
Tabela 11 - Opinião dos EE sobre a sua iniciativa para visitar a escola.	172

Tabela 12 - Opinião dos EE sobre o que faz para ajudar o filho nos trabalhos escolares.	174
Tabela 13 - Opinião dos EE sobre o tempo que dedica habitualmente ao seu filho.	176
Tabela 14 - Opinião dos EE sobre as relações que a escola mantém com as famílias.	178
Tabela 15 - Opinião dos EE sobre o que modificaria na relação escola-família.	180
Tabela 16 - Opinião dos EE sobre a disponibilidade em participar nas actividades promovidas pela escola.	183
Tabela 17 - Opinião dos EE sobre a quem pediria ajuda em caso de conflito na escola.	186
Tabela 18 - Opinião dos EE sobre o que espera que a escola faça pelo filho.	188
Tabela 19 - Opinião dos EE sobre o que pensa da continuação de estudos do filho.	190
Gráfico 1 - Distribuição por idades da População.	133
Gráfico 2 - Distribuição por Sexo da População.	134
Gráfico 3 - Tempo de Serviço dos Professores.	135
Gráfico 4 - Situação Profissional dos Professores.	136
Gráfico 5 - Ano de Escolaridade leccionado pelos Professores.	137
Gráfico 6 - Tempo em Exercício na Escola.	138
Gráfico 7 - Comparação das respostas dos Professores quanto à forma de contacto com os EE.	140
Gráfico 8 - Comparação das respostas dos Professores quanto à frequência com que contactam o EE.	142
Gráfico 9 - Comparação das respostas dos Professores quanto ao que mais valorizam no EE.	144
Gráfico 10 - Comparação das respostas dos Professores sobre o envolvimento de EE de classes desfavorecidas e mais favorecidas	146
Gráfico 11 - Comparação da opinião dos Professores sobre a forma como procedem para envolver EE difíceis de alcançar.	149

Gráfico 12 - Comparação da opinião dos Professores sobre o que pensam do envolvimento de outras entidades.	151
Gráfico 13 - Comparação das respostas dos Professores sobre o actual envolvimento dos EE.	153
Gráfico 14 - Comparação das respostas dos Professores sobre a responsabilidade que a escola tem no envolvimento dos EE.	156
Gráfico 15 - Comparação das respostas dos Professores quanto à Associação de Pais da sua escola.	158
Gráfico 16 - Opinião dos Professores sobre a colaboração EE/Professor poder melhorar a qualidade da aprendizagem.	159
Gráfico 17 - Opinião dos Professores sobre quais os condicionalismos que encontra para estabelecer a colaboração.	162
Gráfico 18 - Opinião dos Professores quanto à necessidade de ter mais formação na área do Envolvimento Parental.	164
Gráfico 19 - Formação dos professores na área do Envolvimento Parental.	165
Gráfico 20 - Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação.	166
Gráfico 21 - Profissão dos Encarregados de Educação.	168
Gráfico 22 - Comparação das respostas dos EE sobre a frequência com que contacta o Professor.	170
Gráfico 23 - Comparação das respostas dos EE sobre a sua iniciativa para visitar a escola.	172
Gráfico 24 - Comparação das respostas dos EE sobre o que faz para ajudar o filho nos trabalhos escolares.	174
Gráfico 25 - Comparação das respostas dos EE sobre o tempo que dedica habitualmente ao seu filho.	177
Gráfico 26 - Comparação das respostas dos EE sobre as relações que a escola mantém com as famílias.	179
Gráfico 27 - Comparação da opinião dos EE sobre o que modificaria na relação escola-família.	181
Gráfico 28 - Comparação das respostas dos EE sobre a disponibilidade em participar nas actividades promovidas pela escola.	184

Pág.

Gráfico 29 - Comparação das respostas dos EE sobre a quem pediria ajuda em caso de conflito na escola.	186
Gráfico 30 - Comparação das respostas dos EE sobre o que espera que a escola faça pelo filho.	189
Gráfico 31 - Comparação das respostas dos EE sobre o que pensa da continuação de estudos do filho.	191
Gráfico 32 - Opinião dos EE sobre a colaboração EE/Professor poder melhorar a qualidade da aprendizagem.	193
Gráfico 33 - Opinião dos EE sobre quais os condicionalismos que encontra para estabelecer a colaboração.	195

Lista dos Anexos

	Pág.
Pré-Questionário aos Encarregados de Educação.	241
Pré-Questionário aos Professores.	245
Questionário aos Encarregados de Educação.	251
Questionário aos Professores.	257
Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-Económico.	263
Escala de Warner para Avaliação da Instrução do Encarregado de Educação.	267

Abreviaturas

Artº - Artigo

Cat1,... - Categoria 1,...

Cf. - Conforme

D.R. - Diário da República

EE - Encarregado de Educação

EE M/Rural - Encarregado de Educação do Meio Rural

EE M/Urbano - Encarregado de Educação do Meio Urbano

Fig. - Figura

M/Rural - Meio Rural

M/Urbano - Meio Urbano

Nº - Número

P. Contr. - Professor Contratado

P.Q.E. - Professor do Quadro de Escola

P.Q.Z.P. - Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Prof. - Professor

Prof. M/Rural - Professor do Meio Rural

Prof. M/Urbano - Professor do Meio Urbano

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Sub-Cat 1.1,... - Sub-Categoria 1.1,...

Introdução

A sociedade moderna evolui de forma dinâmica e contínua baseada numa movimentação global, onde se inscreve a acção educativa, a qual se vai gradualmente construindo sob a influência de vários contextos e intervenientes.

Desta forma, as profundas modificações e constante evolução a que a sociedade está sujeita, impele à valorização por parte dos decisores e responsáveis pelas reformas educativas, de uma atitude de escuta relativamente aos discursos e às práticas dos diferentes actores educativos.

Correspondendo aos objectivos mais latos da mudança social educativa, família e escola são cada vez mais chamadas a colaborar. Deste modo, torna-se premente que estas duas entidades, se afirmem na estrutura educativa através de uma intervenção que incremente, reformule e actualize cada vez mais o desenvolvimento dos seus educandos.

Assim, tendo por referência a importância dos sistemas família e escola, podemos afirmar que o acto educativo compete, ao mesmo tempo, a pais e professores.

Torna-se, então, incontestável a importância da família dado que esta e a escola têm interesses, objectivos e preocupações comuns ou complementares. Segundo Teles, M. (1986:58), a família *"integra-se na sociedade como uma das suas partes menores e dos seus elementos constituintes mais importantes"*.

A participação dos pais, na educação escolar, pode imprimir uma certa dinâmica ao funcionamento da escola e contribuir paralelamente para o desenvolvimento harmonioso da criança. Segundo Dale (1996) citado por Sousa, L. (1998:156),

"os primeiros objectivos da promoção da participação parental são o estabelecimento de uma relação de parceria, coordenação de papéis e definição da relação".

Uma realidade que é, sem dúvida, incompatível com uma escola fechada e dogmática, mas que se revela inerente a organizações flexíveis e que apresentam elevados índices de permeabilidade.

Confirmando estas tendências de inclusão e de partilha, Bronfenbrenner (1979) refere que as crianças devem interagir num sistema relacional ecologicamente equilibrado.

O comportamento participativo dos pais está por seu lado, sempre inserido num contexto de interdependência. Isto significa que os pais como actores educativos, na sua estratégia necessitam também da acção de outros intérpretes, nomeadamente dos professores. E é aqui que, por vezes, se encontra uma certa dificuldade em operacionalizar as acções.

Não obstante, as diferenças entre estes dois sistemas, não anulam a existência de objectivos comuns, pressupondo-se a necessidade de uma estreita colaboração entre ambos, a qual se deve reflectir em acções conjuntas e coordenadas.

Desta maneira, a colaboração pode concretizar-se se tanto os pais como os professores se comportarem como parceiros cujos objectivos e estratégias se tornem coerentes.

Se partirmos da premissa que as diferenças entre a família e a escola, outorgam responsabilidades de carácter diferente a pais e professores, torna-se necessário que ambas as partes actuem de forma convergente e cooperante, assumindo-se como parceiros activos.

Sabendo que a tarefa de educar e formar é difícil e cada vez mais exigente e complexa, entendemos que só com a cooperação de todos os agentes educativos é possível atingir a finalidade comum do sucesso escolar da criança.

Deste modo, a escola assumir-se-á como eixo de mudança e a inovação como um processo de construção e participação sociais. Neste sentido e se o sucesso da criança passa pela participação dos pais na escola, estudar as atitudes e a predisposição de pais e professores, face à implementação e manutenção da relação, torna-se pertinente. Uma pertinência que se relaciona com a disponibilidade para a mudança, realçando a importância dos pais como actores fundamentais nesse processo.

Neste sentido, um grande esforço tem vindo a ser feito no nosso país em matéria legislativa, implicando uma reforma do Sistema Educativo, cuja função também passa por adequar a educação às mudanças sociais.

Com efeito, a reforma educativa não dá apenas a oportunidade, como estimula as escolas a gerirem com alguma margem a sua autonomia, permitindo-lhes a implementação no próprio sistema educativo de práticas inovadoras adequadas a cada caso.

No entanto, existe ainda uma certa dificuldade em operacionalizar a relação escola-família, sobretudo pela existência de obstáculos relativamente às atitudes, se bem que não podem ser menosprezados os de ordem administrativa (laboral) e até material. Todavia, o problema terá de ser equacionado, analisado e principalmente assumido por ambas as partes, com base na responsabilidade parental, por uma lado, e o dever profissional do professor por outro, os quais devem gerar um comportamento de cooperação, afastando o disfuncionamento da participação desejável entre as duas instituições.

O professor torna-se, neste processo dinâmico e interactivo de mudança, um agente do desenvolvimento humano, confrontando-se com desafios que cada vez mais, lhe exigem novas dimensões na sua formação.

Alguns aspectos das temáticas afloradas serão abordados por nós ao longo deste trabalho.

Tendo presente que é irrealista conhecer todos os projectos que sobre o assunto foram ou estão a ser estudados e implementados, bem como toda a bibliografia ou investigação que sobre o mesmo foi produzida, pretendemos com este trabalho, analisar alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construirmos uma matriz operacional que nos encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema.

Propomo-nos desta forma, reflectir a partir do levantamento de opiniões de pais e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre as relações que ambos estabelecem entre si. Uma reflexão feita pela tentativa de compreensão do modo como uns e outros equacionam e constroem essa relação, tendo presente o sucesso da criança.

Assim, numa Primeira Parte, procuraremos fazer uma revisão bibliográfica genérica sobre o conceito de família, sua influência socializadora na criança e do lugar que ocupa como entidade dinamizadora da aprendizagem, realçando a sua importância na activação e no desenvolvimento humano.

Seguidamente, falaremos da relação Escola-Família, fazendo uma abordagem ao seu enquadramento legal, às vantagens, obstáculos e às etapas do envolvimento, realçando algumas estratégias operativas para a implementação desse mesmo envolvimento tratadas por alguns autores, tentando enunciar as principais linhas de força subjacentes ao tema e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

Numa Segunda Parte, descreveremos o estudo empírico baseado na revisão bibliográfica efectuada, referenciando os objectivos da pesquisa, a metodologia seguida enunciando a amostra e revelando as fases por que passou a elaboração do

instrumento utilizado (o questionário) e indicando ainda, o modo como se processou o tratamento de dados.

Posteriormente e numa Terceira Parte, procederemos à apresentação dos dados recolhidos e colocaremos em destaque a análise e discussão dos mesmos.

Por último, tentaremos tecer algumas reflexões conclusivas e sugestões emergentes do estudo empírico, de modo a encontrar possíveis respostas para as questões inicialmente levantadas, referindo ainda as limitações que nos foi possível identificar, levantando interrogações e dúvidas, que abrem caminho a sugestões para investigações futuras.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A Família

1. O Conceito de Família

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em grupo de modo a subsistir, sendo um dos primeiros grupos em que o homem se insere, a família.

Para Osterrieth, P.(1975:14) *"a família aparece-nos, antes de mais nada, como o meio por excelência, onde, não obstante as insuficiências relativas ao mundo físico e social que a cerca, a criança pode viver e iniciar-se para a vida"*. De facto, parece-nos que nenhuma outra instituição pode preencher esta função de maneira tão adequada.

Em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social. O núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e o primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura.

Inicialmente seria, predominantemente, no seio da família que o indivíduo aprenderia todos os comportamentos que lhe permitiriam a sobrevivência. Esta era, sobretudo, uma aprendizagem dos papéis sociais adquiridos que cada um teria de ir integrando ao longo do ciclo vital.

Desta forma, a estreita dependência que existe entre os membros da família, baseada essencialmente num mecanismo de inter-relações afectivas muito intensas, torna o meio familiar particularmente apto para responder às necessidades básicas essenciais da criança e para lhe favorecer a concepção da primeira elaboração de si e do mundo que a circunda e que nela se vai implantando.

Ao longo dos tempos, a família permaneceria núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento, construção, aprendizagem e subsistência do indivíduo, uma vez que de

certo modo, se revelava numa unidade economicamente auto-suficiente. Tornava-se, por vezes, até vantajosa a existência de famílias numerosas, cuja sobrecarga inicial era compensada pela ocupação dos filhos nos tratos da terra ou nos ofícios existentes.

Nos últimos anos, os estudos sobre a família, têm sido objecto do maior interesse e atenção.

Os casais tornam-se cada vez mais perplexos, inseguros e impotentes perante tal problemática tão diversificada como profícua de conceitos e ideias referentes à família, casamento, educação dos filhos, integração social, etc.

O sistema de educação familiar, traduz a forma de equilíbrio familiar possível como resultado das condições sociais e das características pessoais dos membros que a compõem.

Para Osterrieth, P.(1975:20) *"a criança nasce num ambiente pré-fabricado, sob a determinação de uma dada cultura, onde a família e os seus costumes - destacadamente os educativos - constituem uma expressão, quadro em que participam não apenas as pessoas, mas também os objectos e as condições materiais"*.

Desta maneira, a família como espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento afectivo, moral e cognitivo, no qual se estruturam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa da construção de uma existência própria.

Lugar onde principalmente as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se processa a transmissão das competências, dos valores e dos destinos pessoais de cada membro que a integra.

É na família *"que a criança encontra a humanidade e a cultura..."*, sendo nela que *"... a qualidade do meio familiar age como um «alimentador» e um organizador das possibilidades psíquicas da criança..."* (Osterrieth, P., 1975:36).

Segundo Saraceno, C. (1992:38), há imensas propostas apresentadas para definir o conceito de família, e nesta base, faz referência à definição anagráfica sobre unidade de convivência familiar, onde considera como caracteres distintivos de família:

- a) a relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une entre si várias pessoas;
- b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- c) a unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação.

Também para Flores, J. (1994:12) *"é efectivamente na família que se solidificam aspectos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem fim de coisas mais"*.

O conceito de família tem evoluído muito (após sucessivas e profundas alterações), para englobar diversas situações de grupos de pessoas unidas por laços legais de adopção. *"A família nuclear moderna integra-se no quadro de uma densa **rede** de relações e trocas entre indivíduos, tanto no seio da sua família, como de outras famílias"* (Diogo, J., 1998:43).

Na verdade, para além de serem hoje em dia, e cada vez mais, muitas as situações de famílias monoparentais, consideram-se ainda como família certas situações de vida em

comum por parte de casais hetero ou homossexuais (como já se verifica em alguns países), as famílias de transição, as famílias de acolhimento, assim como ainda outras variações do moderno conceito de família ou grupo familiar.

Nesta perspectiva, integrando tanto a família nuclear como a família alargada, o conceito de família engloba, por vezes concomitantemente, não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares nem sempre convencionais.

Neste trabalho e tendo como referência o estudo realizado por Davies, D. (1989), os termos **família** e **pais** estão significativamente muito próximos uma vez que *"Pais refere-se aos adultos que têm responsabilidade legal sobre a criança; Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adopção"* (Davies, D. et al., 1989:24).

Tomando por base esta perspectiva, podemos assim, definir família como *"um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Este núcleo, por seu turno, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologia particulares, bem como recebe dele influências específicas"*(Soifer, R., 1983:22).

Desta forma, entendemos família como sendo o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências interactivas, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, a decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta pelo exterior.

A família constitui, assim, tanto biológica como socialmente a *"unidade micro"* (Lima, L., 1998) de um todo mais vasto de agrupamentos que compõem o tecido social.

Tal situação faz da família uma rede complexa de relações e emoções através da qual flúem sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados no estudo de indivíduos isolados.

Nesta ordem de ideias, Diogo, J. (1998:39) prefere utilizar o termo **Família** em vez de **Pais**, uma vez que este último *"deixa de fora todo um conjunto de figuras que podem assumir um papel preponderante na socialização dos jovens (avós, irmãos, tios, primos, etc.)"*. Partilhamos desta convicção e uma vez que algumas crianças não coabitam com os seus pais biológicos, parece-nos que o termo **Família**, é o que cada vez melhor, se coaduna com a realidade actual.

1.1. As Funções da Família

As transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas que atravessaram as sociedades ocidentais após a Segunda Guerra, influenciaram não só a economia e os mecanismos inerentes ao trabalho, mas também a condução da vida quotidiana, ao modificarem profundamente os contextos relacionais e os processos da transmissão cultural entre gerações.

Recuando no tempo, procurando entender a importância do papel e funções da família, verificamos que as modificações sociais ocorridas, foram decisivas neste sentido. A instituição familiar foi posta à prova como nunca, principalmente nas suas tradicionais funções de unidade central de transmissão de cultura e educação dos seus membros

individuais, apresentando-se hoje como uma instituição que não pára de se transformar.

A família nuclear tradicional era entendida como um grupo de pessoas ligadas por laços legais de sangue e que partilhavam a mesma casa, no entanto, hoje como já foi referido, esta definição torna-se incompleta.

Gameiro, J. (1992:53), salienta que apesar de todas as mudanças na estrutura dos sistemas familiares, a função primária da família continua a ser a partilha mútua de sentimentos e afectos no sentido da satisfação plena das necessidades físicas e emocionais de todos os seus membros.

Na família, educar é então uma acção interactiva envolvendo educador e educando num processo recursivo, em que ambos são agentes e actores.

Nos primeiros anos de vida, o papel fundamental da família perante a criança é o de lhe proporcionar, para além do alimento e dos cuidados físicos, o que necessita mais do que tudo, afecto e segurança.

Para Sampaio, D. e Gameiro, J. (1985:10), a função principal da família é *"fornecer meios de subsistência aos seus elementos (no sentido económico e afectivo do termo), ao mesmo tempo que deve fazer face às tarefas de desenvolvimento, (...) e, também, a outras zonas de instabilidade que possam aparecer (separações, doenças, crises económicas, cataclismos)"*.

Por seu lado, a família é também um núcleo de importância crucial na aprendizagem do indivíduo e em especial, no que toca à aquisição dos papéis primários e à grande parte do conhecimento de actividades de rotina essenciais ao bem-estar físico, psíquico e social dos elementos que a compõem. Desta forma, a família continua a ser preponderante ao desempenho de uma boa socialização e

indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros.

Parsons citado por Barata, O. (1990:49) refere a importância do *"começo da relativa estabilização de um novo tipo de estrutura familiar numa nova relação com uma estrutura social, geral, em que a família está mais especializada do que antes, mas em nenhum sentido geral menos importante, porque a sociedade depende mais exclusivamente dela para a realização de certas das suas funções vitais"*.

A educação familiar transforma-se, assim, num processo educativo que deve ser entendido como um processo interactivo, constituindo uma acção permanente e progressiva orientada para a autonomização da pessoa que, através das suas referências lhe permita atribuir sentido à realidade e lhe possibilite viver, sentir, pensar, comunicar, opinar e optar.

Relvas, A. (1996:95) refere por seu lado, que a família deve cumprir duas tarefas fundamentais *"a prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (...) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras"*.

A ideia de função da família tem uma grande carga social e cultural, por isso, em diferentes culturas, encontramos objectivos diferentes e com a evolução da sociedade devemos esperar, também permanentes modificações.

Segundo Osterrieth, P. (1975:155) *"a função da família junto da criança ultrapassa, de longe, o domínio da criação elementar e o da aquisição de hábitos destinados a proteger principalmente o conforto e o prestígio do adulto. A família*

é o lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura; constitui o meio que introduz aquela na vida humana e o quadro em que se elabora a sua própria personalidade."

As diferentes influências da família persistem ao longo de toda a vida do ser humano, visto que o indivíduo não as recebe unicamente quando desempenha o papel de filho mas também nos restantes momentos da sua evolução pessoal.

1.2. As Interacções Familiares

Num percurso normal, as crianças crescem em família, ainda que esta possa revestir-se de características diversas. No meio da grande diversidade de situações que se operam na família, algumas são verdadeiramente significativas para o desenvolvimento da criança, como sejam a qualidade da comunicação entre os elementos que a compõem, o modo como o controlo e a disciplina são exercidos, as atitudes parentais de aceitação ou rejeição, a qualidade e quantidade da estimulação cognitiva, etc.

Para Osterrieth, P. (1975:21) *"a família, ao incluir a criança num conjunto cultural, propõe e impõe-lhe as vias de actualização da sua natureza humana; e assim, tornar-se-á humana «conforme» a cultura que o meio familiar lhe apresentar"*.

Cada adulto com a tarefa de educar uma criança, carrega em si certas características da sua própria personalidade, certas experiências de vida e certas representações mentais elaboradas ao longo da vida. Por seu lado, o seu comportamento é também influenciado por um conjunto de situações que incluem as características da criança, a própria estrutura da família, as condições socioeconómicas, a profissão, os amigos e o contexto social onde está inserido. Desta forma, o conhecimento do meio que envolve a criança ao

nível do seu desenvolvimento, é de extrema importância na educação parental.

Neste contexto, Portugal, G. (1998:128) faz referência a estudos realizados por Belsky (1984), os quais o levaram a propor um modelo explicativo do funcionamento parental e ao que atribuiu uma grande variedade de influências sociocontextuais.

Este modelo presume “que o papel parental é directamente influenciado por forças que emanam do próprio indivíduo (características de personalidade), características e individualidade da criança e do contexto social mais vasto em que a relação pais-criança está incluída” (Portugal, G., 1998:128).

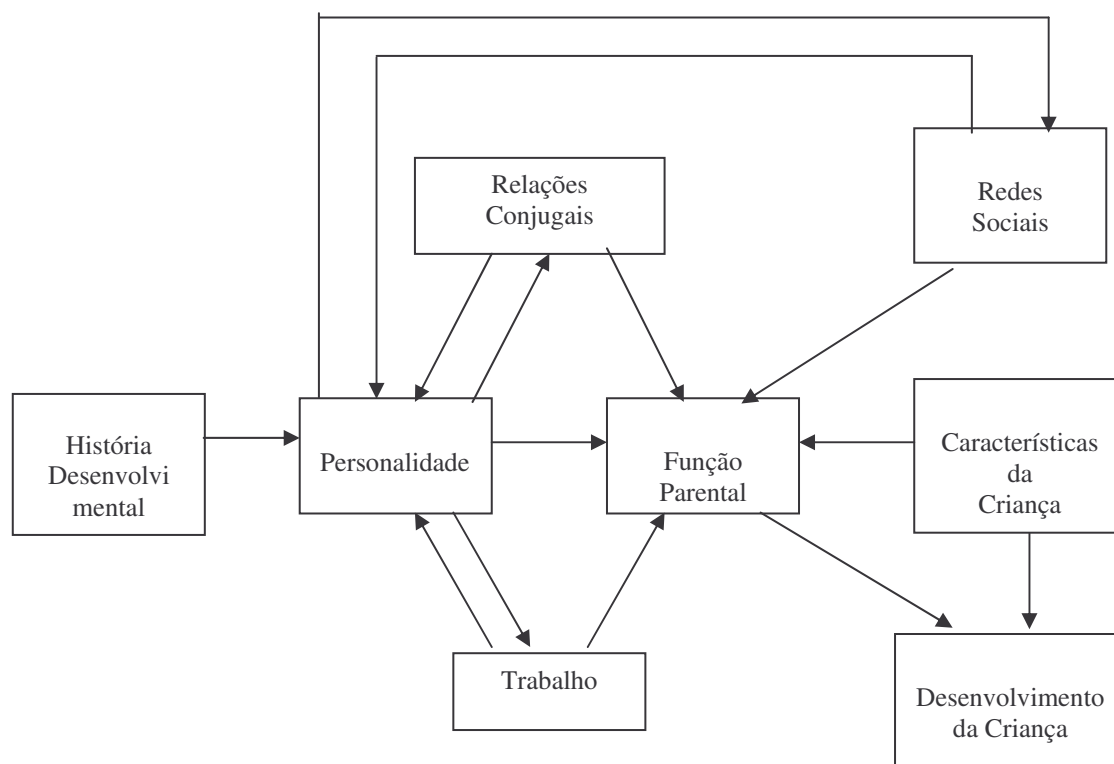


Fig. 1 – Modelo Processual dos Factores Determinantes da Relação Parental (Belsky, 1984), in Portugal, G. (1998:129).

Torna-se ainda importante salientar as relações conjugais, as redes sociais e a profissão dos pais, uma vez que estes factores, segundo a mesma fonte, *"afectam o bem-estar psicológico dos pais e, por conseguinte, o seu comportamento parental e, em consequência, o bem-estar e desenvolvimento da criança"*.

Desta forma, as características do contexto familiar, como por exemplo, a qualidade da relação conjugal, podem influenciar o bem-estar psicológico parental e afectar os seus comportamentos relativamente às crianças.

Os elementos externos à família, pertencentes às redes sociais parentais, podem também por sua vez, fornecer apoio emocional aos pais e informação útil para o desempenho das responsabilidades educativas ou, pelo contrário, podem constituir fontes de tensão e conflito, se estiverem em desacordo com as ideologias dos progenitores.

Por outro lado, a história desenvolvimental e da personalidade da criança, afecta a função parental indirectamente ao afectar, por sua vez, o contexto em que a relação parental se insere, uma vez que *"as crianças podem induzir comportamentos positivos da parte dos pais ou possuir características que os pais consideram negativas e conducentes a dificuldades na relação"* (Portugal, G., 1998:209). Isto é, também as características das crianças, são um factor muito importante para a compreensão da relação parental.

É importante salientar ainda, que o comportamento educativo familiar é muito complexo, especialmente se tivermos em consideração não apenas a variabilidade e complexidade interactiva dos comportamentos no seio do sistema intrafamiliar, mas também, em todos os outros contextos em que este se insere.

Neste sentido, qualquer programa que se possa realizar com a família, pressupõe uma análise ecológica cuidada *"das variáveis que directa ou indirectamente interferem com o ecossistema familiar, nomeadamente o ambiente socioeconómico da família, recursos comunitários, valores e percepções parentais acerca da sua função e capacidades interventivas ao nível do incremento do desenvolvimento da criança"* (Portugal, G., 1998:128).

1.3. A Família como Sistema

Analizando a família à luz da Teoria Geral dos Sistemas, podemos vê-la como um todo, uma entidade com as suas características, de forma não aditiva, uma vez que o todo é diferente e mais do que a soma das partes.

A família é assim um sistema, que na sua generalidade enquadra os indivíduos que dela fazem parte, num macrossistema que constitui hoje em dia a «aldeia global».

A família tenta que o indivíduo se integre no seu seio, projectando essa integração para um todo social que o envolva ainda que, segundo Cordeiro, J. (1979:119) *"não se trate de um sistema único, mas de um conjunto de sistemas e subsistemas, entre os quais é possível distinguir os sistemas social, cultural, ocupacional e biológico"*.

Para o mesmo autor, o termo família aparece como um *"sistema com capacidade de transformação homeostática"* que apresenta duas vertentes: uma **interna** e outra **externa**:

- **Interna** porque permite a manutenção de um equilíbrio dinâmico no seu próprio seio;
- **Externa** enquanto aberto e em interacção com outros sistemas, de modo dialéctico e, enquanto condicionador e condicionado pelas normas e valores da sociedade.

Também na perspectiva de Diogo, J. (1998:38), *"a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o **environnement** em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma"*.

Bertalanffy (1973) citado por Sousa, L. (1998:30), define sistema como *"um conjunto de elementos em interacção"*, sendo neste sentido, a família considerada como um sistema, cujos elementos surgem ligados entre si através do conjunto diferente de relações que estabelecem consigo próprios e com a restante sociedade.

Parafraseando Sampaio, D. e Gameiro, J. (1985:9), trata-se de uma abordagem designada de **sistémica** uma vez que *"designa um conjunto de elementos emocionalmente ligados, compreendendo pelo menos três gerações (...) assim como elementos não ligados por traços biológicos, mas que são significativos no contexto relacional do indivíduo"*.

Ainda segundo a mesma fonte, os autores consideram, como fazendo parte do núcleo família *"a família nuclear tradicional (pais e filhos), a família extensa (família alargada com várias gerações) e os elementos significativos (amigos, professores, vizinhos, etc.)"* (Sampaio, D. e Gameiro, J., 1985:9)

Na mesma linha de pensamento, Bertalanffy (1973) referenciado por Sousa, L. (1998:31), identifica dois modelos de sistemas: *"o **sistema fechado** (descrição dos factos do isolamento) e o **sistema aberto** (fluxo constante de trocas)"*, sendo que a distinção se refere às trocas efectuadas com o meio, uma vez que os organismos vivos serão sempre sistemas abertos.

Segundo Sousa, L. (1998:31-32), *"o sistema aberto auto-regulado garante a estabilidade e a direcção da acção e tende para um estado de equilíbrio (quase estável) de forma*

activa", no entanto, "em qualquer tipo de troca existe uma circularidade permanente assegurada pelo feedback ou retroacção" e que este deve ser entendido como um todo implicando que qualquer modificação exercida sobre qualquer elemento faça variar o seu conjunto, o seu todo.

Entendemos desta forma a unidade familiar, como um sistema aberto, em interacção circular e constante com outros sistemas e dentro do qual se geram alguns subsistemas, com limites e fronteiras específicas quer entre os diferentes níveis do sistema, quer entre este e o seu exterior.

É nesta perspectiva - família vista como um sistema - que podemos afirmar que, no seio de um grupo de pessoas, vivendo normalmente numa mesma casa, existem diversas interacções, geralmente circulares, entre os seus diferentes elementos constitutivos. Tal significa que existe uma participação de todos, em que são estabelecidas afectações que acabam por atingir toda a família no seu conjunto.

Ainda Gameiro, J. et al.(1994) citados por Sousa, L.(1998:105), referem que dentro da família *"podem estabelecer-se subsistemas, definidos como partes da família em que a intervenção é mais intensa por proximidade de gerações, idade ou sexo e no interior encontramos os supra-sistemas, que são sistemas mais abrangentes (por exemplo, a família extensa ou a comunidade)".*

Também para Faria, M. (1990:101), a família é um sistema que *"evolui por meio de um processo dialéctico e permanente de equilíbrios, crises e reequilíbrios (movimentos homeostáticos e de mudança) e nele participam todos os elementos",* onde cada um vai definindo o seu lugar, o que representa na família, como se relaciona com os outros e com o exterior e o que deve esperar dos outros membros.

1.4. O Contexto Ecológico na Perspectiva de Bronfenbrenner

Na mesma linha de pensamento, Bronfenbrenner (1987), defende que o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também, por todos os sistemas contextuais em que este se insere.

Bronfenbrenner considera o sujeito como um ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se vai situando, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos até, pois para além de reciprocamente estabelecerem relações com os indivíduos, estabelecem-nas também entre si, salientando ainda a ideia de uma relação recíproca sinérgica - sujeito/ambiente e ambiente/sujeito - e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade.

Desta forma, o autor atrás citado, defende o desenvolvimento humano segundo uma **perspectiva ecológica**, na qual chama a atenção para a importância dos contextos no comportamento e no desenvolvimento da criança.

Neste sentido, propõe um modelo de desenvolvimento e de aprendizagem que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas que se estabelecem entre a pessoa e o meio ambiente em que se integra. Ambiente este, que o autor representa como um conjunto de quatro estruturas ou sistemas mutuamente interactivos e progressivamente mais abrangentes: micro, meso, exo e macrosistema.

Por esta ordem, o **microssistema** diz respeito ao contexto imediato com que a pessoa interage e no qual se integra em actividades, papéis e relações interpessoais particulares (enquanto aluno, educador, colega, pai), durante um certo período de tempo. Como exemplos de microssistemas podemos

mentonar a família, o Jardim de Infância, o grupo de jogos, o local de trabalho, etc.

A especificidade de cada microssistema varia em função das suas características físicas e sociais, influenciando de forma diferenciada, a qualidade das interações e desse modo a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Este contexto exerce ainda um papel fundamental na construção das "actividades molares" que se tornam essenciais em todo o processo de desenvolvimento humano.

Assim, e referindo-se à ideologia de Bronfenbrenner, Portugal, G. (1992:59) define actividade molar, como sendo *"um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção"* sendo actividades que aparentam a sistematicidade própria dos processos contínuos e duradouros, por oposição *"aos comportamentos moleculares"* que *muitos são quase momentâneos e com um impacto mínimo* como acções percebidas como instantâneas.

O **mesossistema** compreende as inter-relações entre dois ou mais contextos em que a pessoa participa activamente num momento preciso da sua vida. O mesossistema, como sistema de microssistemas, engloba por exemplo, as inter-relações recíprocas estabelecidas entre o Jardim de Infância e a família, o grupo etário, a escola e o mundo do trabalho.

O **exossistema** refere-se a um ou mais contextos que não incluem a pessoa como participante activo, mas nos quais ocorrem situações que vão afectar o que ocorre no contexto imediato ou são por este afectadas e, em consequência, delimitam o que aí se passa. Como exemplos de exossistemas temos as administrações locais, as estruturas nacionais, os *mass media*, o local de trabalho dos pais das crianças, podendo este determinar a qualidade das relações

estabelecidas pelo educador ou pelo próprio pai com a criança.

Por último, o **macrossistema** compreende o nível mais global e externo do ambiente ecológico. Consiste no conjunto de crenças, atitudes, tradições, valores, leis e outros, que caracterizam a sociedade, a cultura ou subcultura em que o sujeito em desenvolvimento se integra.

Segundo Portugal, G. (1992:42) Bronfenbrenner, à semelhança de Bruner (1964), Piaget (1977) e Vigotsky (1979), também conceptualiza o desenvolvimento humano como resultante da mudança das estruturas do conhecimento, entendendo-o como *"o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico"*. Nesta dimensão, Bronfenbrenner defende que não é possível afirmar que há desenvolvimento só porque determinadas mudanças ambientais provocam novos comportamentos, mas que é necessário, que estes persistam e evoluam ao longo do tempo.

Também para Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994:208) "se a relação concertada entre os contextos é condição favorável de desenvolvimento, temos também de reconhecer que esta sintonia nem sempre se verifica e até admitir que, às vezes, é difícil de conseguir dado o esforço conjunto que envolve e a existência de canais de comunicação transcontextuais que nem sempre são abertos à veiculação transversal da informação".

Torna-se ainda importante referir que para Bronfenbrenner, o desenvolvimento processa-se simultaneamente ao nível da percepção e da acção. Ao nível da percepção a criança, progressivamente, vai incluindo outros elementos na sua visão do mundo, outros contextos e inter-relações entre estes, nos quais não participa directamente tal como nas

tradições, nas crenças, nos estilos de vida da comunidade sociocultural em que se insere. Ao nível da acção, a criança vai aumentando progressivamente a variedade e a complexidade das actividades que realiza em diferentes contextos.

Os contextos assumem assim, na perspectiva do autor, uma importância capital, uma vez que o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas que se encaixam umas nas outras, sendo as mais próximas do sujeito, por ele experienciadas directamente e outras mais afastadas, mas que também não deixam de influenciar as condições do seu desenvolvimento.

Para Leitão, F. (1994:26), *"o estudo do desenvolvimento humano em contexto, procura apreender a complexidade das relações sistémicas entre os vários envolvimentos imediatos da criança (o seu micro-sistema) e a forma como essas relações são mediadas por factores sócio-culturais mais alargados"*.

Bronfenbrenner assegura ainda, que é importante não apenas o ambiente real, mas e sobretudo, o ambiente percebido, indo esta percepção influenciar decisivamente a interacção da criança com o meio e consequentemente ter implicações no seu desenvolvimento.

Outro aspecto a que Bronfenbrenner atribui especial importância é aos papéis sociais a que a criança se encontra exposta (pai, mãe, educador, colegas) e aos papéis que experimenta (filho, aluno, irmão, colega), ao longo do seu processo de desenvolvimento, nos diferentes microssistemas em que se integra. A possibilidade de a criança se envolver em relações e actividades com pessoas que desempenham papéis variados, proporciona-lhe oportunidades de construção de conhecimentos úteis ao seu sucesso pessoal e social.

Desta forma, apesar das interacções mais directas da criança se realizarem a nível do micro-sistema, "o

desenvolvimento depende, em grande parte, de contextos que ultrapassam o micro-sistema e se situam em estruturas sociais e institucionais mais abrangentes, ao mesmo tempo que dependem das interrelações que entre os vários contextos se estabelecem” (Alarcão, I. e Sá-Chaves, I., 1994:208).

As relações exossistémicas e macrossistémicas são aspectos não menos relevantes para Bronfenbrenner. Tratando-se de contextos não frequentados directamente pela criança, não deixam no entanto, de influenciar a criação de ambientes educativos específicos e com potencialidades diferenciadas de desenvolvimento.

2.0 Desenvolvimento Humano

Ao falarmos sobre o desenvolvimento humano, temos de considerar múltiplas realidades para além do indivíduo em si, tais como a família, a escola, o grupo de pares, a comunidade em que vive, etc.

Para Fonseca, V. e Mendes, N. (1988:1), o ser humano deve ser encarado como uma *"entidade complexa e global, possuidora de características genéticas, fisiológicas, emocionais, cognitivas e sociais, as quais se articulam diferenciadamente em contextos diversificados"*.

No entanto, ao longo do tempo, vários autores se têm debruçado sobre este assunto, tendo sido o desenvolvimento considerado sob diversas perspectivas, as quais foram naturalmente evoluindo, e das quais é possível encontrar a influência de cada uma delas na elaboração de quadros conceptuais.

Segundo Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:91-116), uma das primeiras teorias destinadas à compreensão do desenvolvimento humano foi a **teoria behaviorista**, cujos principais defensores foram Watson (1925), Thorndike (1938), Guthrie (1967), Skinner (1968) e Hull (1972), a qual encara o desenvolvimento como uma mudança nos elementos do repertório comportamental, constituindo a menor ou maior presença de unidades de comportamento (associações estímulo-resposta), dando ênfase ao processo de diferenciação progressiva dos organismos no decurso de suas vidas.

Em termos psicológicos, neste modelo importa não tanto o que há dentro do organismo, mas o que vem de fora e o molda, limitando-se a ser uma história de aprendizagem, carecendo de uma dinâmica interna.

Contrapondo esta forma de compreender o desenvolvimento, surge posteriormente a **teoria cognitivista**, que teve como seguidores Lewin (1942), Brunner (1963), Piaget (1977) e Ausubel (1978), em que o organismo é encarado como um sistema organizado, o qual se apresenta à experiência e sob múltiplos aspectos.

Considerando que os organismos são activos, esta teoria encara o desenvolvimento centrado no organismo. Os seres humanos não são apenas meros respondentes, também são construtores do mundo. O contexto pode facilitar ou inibir a progressão desenvolvimental, mas a sua influência não altera a qualidade do processo ou a sua sequência universal.

Segundo esta teoria, o desenvolvimento psicológico não ocorre de uma forma indeterminada na medida em que se considera que existe uma certa «necessidade evolutiva», que faz com que todas as pessoas passem pelos mesmos estágios que constituem autênticos universos evolutivos da nossa espécie. Freud e Piaget são claros expoentes destes pontos de vista.

Até ao final dos anos setenta, eram estes os dois modelos explicativos fundamentais existentes para a compreensão do desenvolvimento humano. Posteriormente, surge então outra proposta conhecida pela **teoria humanista**, defendida por Maslow (1977), Buhler (1978), C. Rogers (1980) e Combs (1994, que vem dar ênfase ao facto de que os processos de mudança psicológica ocorrem não só no desenvolvimento de crianças e jovens, mas também em qualquer momento do ciclo de vida humano e onde a aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades, ajudam a «tornar-se pessoa», a evoluir como ser humano.

Várias críticas são apontadas às anteriores teorias, nomeadamente no que diz respeito à concepção de que o desenvolvimento é um processo orientado a uma meta universal, à ideia segundo a qual as experiências da infância determinam

necessariamente o desenvolvimento psicológico posterior e à consideração de que certos estádios são independentes da cultura.

Marcos, D. (1995:13-27) citando Palácios et al. (1993), refere que deve haver um pluralismo que "permita a coexistência de explicações de natureza teórica diversa (talvez haja processos de desenvolvimento que sejam melhor explicados a partir da óptica mecanicista, enquanto que outros talvez sejam melhor justificados com uma óptica organicista), ressaltam muito a influência sobre o desenvolvimento da cultura em que se cresce e da geração à qual se pertence".

Segundo o mesmo autor, a situação no entanto, é mais complexa do que pressupõe a anterior visão tripartida, existindo outras formas para compreender o desenvolvimento que não são facilmente enquadráveis nos três modelos atrás descritos.

Uma delas é a **perspectiva etológica** que acentua o papel determinante que o ambiente de adaptação tem sobre a conduta. Este ambiente não se refere apenas àquele a que nos temos de adaptar, mas também ao que os nossos antepassados se adaptaram ao longo da espécie. Assim, metodologicamente, as investigações sobre o desenvolvimento devem processar-se a partir de observações das condutas no próprio meio natural dos indivíduos.

Outra perspectiva apresentada pelo autor já referenciado, é a **perspectiva ecológica** que considera a multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento, dando importância à bidireccionalidade dessas influências.

A característica mais importante desta teoria é a de reforçar simultaneamente a tendência para olhar para além do indivíduo, no sentido do meio ambiente que o rodeia,

procurando questões e explicações acerca do comportamento e desenvolvimento individuais, partindo das características individuais, mas tendo em conta como o mundo as vê.

Neste sentido, Portugal, G. (1994:245) afirma que embora a família e a escola sejam consideradas como núcleos cruciais onde ocorre o desenvolvimento, as oportunidades para o realizar muitas vezes não existem, gerando nas crianças o desinteresse, a apatia, a indiferença, a irresponsabilidade, a incapacidade para prosseguir actividades que requeiram empenho, a aplicação, a persistência, podendo até por vezes, dar origem ao desajustamento e desenvolvimento de actos anti-sociais. É o caso, por exemplo, das famílias mais desfavorecidas pela pobreza, doença, discriminação, desemprego, presença de uma única figura parental, com níveis de escolaridade baixos, com várias crianças a partilhar um espaço pequeno, dado que os sintomas neste ambiente, podem encontrar-se não só na esfera emocional, motivacional e social, mas também na esfera cognitiva, podendo neste caso, a própria capacidade para pensar, a capacidade para lidar com conceitos e números mesmo a um nível elementar, ser afectada.

Ainda Palácios et al. (1993) referenciado por Marcos, D. (1995:13-27), sublinha o destaque que o cognitivismo teve nos últimos anos, dando origem às perspectivas cognitivo-evolutiva e de processamento da informação. Graças à perspectiva de processamento de informação, realçou-se o estudo de processos como a atenção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas, etc.

Os processos cognitivos relacionados com o desenvolvimento num meio social, tais como o desenvolvimento moral, o conhecimento de si mesmo, dos outros e da sociedade, são os principais objectos de estudo das perspectivas cognitivo-evolutivas.

Por último, o mesmo autor, refere ainda a **perspectiva histórico-cultural** na qual ressalta o papel histórico e culturalmente mediado de fenómenos psicológicos. O desenvolvimento psicológico é em grande parte construído na criança através de interações com os adultos e com outras crianças mais desenvolvidas.

Nesta perspectiva, os princípios básicos assentam em primeiro lugar, que a construção do psiquismo vai do social ao individual, do interpessoal ao intrapessoal, e ainda que nem toda a aprendizagem e nem toda a interacção social dão lugar a um processo evolutivo, senão somente aquelas que partindo do ponto em que a criança se encontra, esta seja capaz de levá-la um pouco mais além, até onde não tenha podido chegar por si só, ou chegaria mais tardia e arduamente.

É nesse sentido que uma educação efectiva requer práticas sociais que permitam optimizar o lugar, o tempo, a estabilidade, o estatuto, o reconhecimento, as crenças, os costumes e as actividades onde se desenrolam e nas quais assenta essa mesma acção educativa.

Entendemos que muitas destas teorias podem ser compatíveis entre si e como temos consciência da complexidade do ser humano, das constantes mutações do mundo que nos rodeia e da bidireccionalidade das suas influências, não nos é possível reduzir a compreensão e o estudo do desenvolvimento humano, e em particular a sua vertente psicológica, a uma ou outra teoria em particular.

Assim, sabemos que a educação é importante no processo do desenvolvimento humano, podendo em termos de desenvolvimento psicológico, a educação familiar, a estimulação recebida pelos pares e os processos educacionais, inibir, atrasar, promover ou activar esse mesmo desenvolvimento.

2.1. A Activação do Desenvolvimento Psicológico

O desenvolvimento humano engloba várias dimensões: a biológica, a linguística, a axiológica, a física, a social, a psicológica, entre outras. Por sua vez, *"o desenvolvimento psicológico integra aspectos de natureza cognitiva, afectiva e volitiva ou de tomada de posição do eu"* (Tavares, J., 1994:43).

Estes aspectos do desenvolvimento psicológico não só se encontram interligados no seu funcionamento, como também estão relacionados com todas as outras vertentes do desenvolvimento humano. Tudo isto nos elucida quanto à *"complexidade do desenvolvimento psicológico que de forma alguma pode ser desligado dos suportes físico-biológicos, da força axiológica e dos contextos psicossociais que lhe servem de envolvente"* (Tavares, J. et al., 1994:43).

Ao falarmos em activação do desenvolvimento psicológico, partimos da premissa que apesar desta estar determinada por várias condicionantes (como por exemplo o calendário maturativo, o meio familiar, entre outros), pode e deve ser desenvolvida. Este processo conduzirá à optimização das potencialidades dos indivíduos e *"facilitará, com certeza a sua maior autonomia e integração não apenas no meio escolar mas também, posteriormente, nas sociedades em que venham a inserir-se e a desempenhar um papel activo mais ou menos determinante de acordo com as suas reais possibilidades"* (Tavares, J. et al., 1994:7).

Também Cró, M. (1994:148) afirma que *"o desenvolvimento é aprendizagem traduzido por um novo estágio no percurso longitudinal da pessoa, com vista ao pleno desenvolvimento da personalidade"*.

Para Tavares, J. (1993:43-52), existem diversas componentes que intervêm no processo de activação do desenvolvimento psicológico, sendo elas:

- Componentes de natureza física e biológica - onde o desenvolvimento humano não pode ser dissociado do meio físico e biológico em que se encontra e onde a activação do desenvolvimento psicológico do indivíduo, está intimamente ligada à sua constituição física e psicológica;
- Componentes de natureza psicológica - as quais incluem a afectividade, o conhecimento e os fenómenos volitivos ou de tomada de decisão. Dado que os nossos estados afectivos implicam e partem da existência de processos cognitivos e metacognitivos, com um maior ou menor grau de abstracção, o conhecimento é outra das componentes fundamentais deste processo. *"O que de algum modo não é conhecido não existe propriamente para o sujeito e, por conseguinte, não lhe provoca qualquer possibilidade de reacção nem cognitiva, nem afectiva, nem volitiva ou de tomada de decisão ou posição"* (Tavares, J., 1993:46-47);
- Componentes de natureza axiológica - as quais se referem aos valores que nos motivam, sejam eles de vária ordem (física, biológica, psicológica, artística, científica, religiosa, etc.) e que com a idade incidem mais sobre esta ou aquela dimensão do desenvolvimento;
- Componentes de natureza social e contextual - uma vez que o ser humano vive num contexto que o influencia e do qual é influenciado também, onde todas as suas dimensões só poderão ser entendidas perante a sua situação concreta, isto é, mediante a sua envolvente física, biológica, linguística, comunicativa e social;
- Componentes de natureza linguística - dado que o homem se constitui numa cadeia dialogal, comunicativa ou significativa,

cultural, sendo a linguagem o lugar por excelência da comunicação, e sendo por ela que o homem se exprime.

Assim, o desenvolvimento psicológico do sujeito pode ser activado em função da disponibilidade das diferentes componentes que nele intervêm, começando pelas zonas que estão disponíveis, ou zonas potenciais, para a partir delas e da sua articulação com todas as outras componentes, chegar àquelas que mais precisam de ser estimuladas.

Cró, M. (1994) salienta que desenvolver-se para o sujeito, significa chegar a um nível de comportamento superior àquele em que o sujeito se encontra, aprendendo a operar esta passagem, potencializando as possibilidades actuais e as potencialidades que legitimamente se podem esperar actualizar. *"É pois uma opção que concilia a antinomia de referência ao sujeito, por um lado, e a do reconhecimento do poder da acção, por outro; uma opção que concilia as atitudes educativas atentista e activista. É enfim, o que nós entendemos por activação do desenvolvimento"* (Cró, M., 1994:149).

Desta forma, Tavares, J. (1994) alerta ainda para a necessidade de fazer uma identificação eficaz da situação, nomeadamente no que diz respeito aos sujeitos, tendo em conta as suas dimensões física e biológica, psicológica e social ou contextual, as suas motivações, os estádios de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos, os contextos, os processos e os conhecimentos que tudo isso exige, dando ainda muita importância aos aspectos afectivos que passam sobretudo pelas chamadas formas de encorajamento do equilíbrio e das relações interpessoais que levarão a um desenvolvimento harmonioso das relações intrapessoais.

Nesta ordem de ideias, podemos ainda inferir, que a activação do desenvolvimento psicológico é um processo que pretende optimizar o desenvolvimento do indivíduo, mais

especificamente na sua dimensão pessoal, intra e interpessoal, social e cultural. O seu objectivo é a evolução da pessoa humana, considerada única, constituindo em si, um todo.

Ainda segundo Tavares, J. (1995:61) e no que toca a activação do desenvolvimento psicológico *"parece não haver grandes dúvidas que, de facto, a atmosfera envolvente do processo educativo e dos processos dos sistemas de formação, em geral, podem ter uma influência decisiva no desenvolvimento dos sujeitos"*.

Desta forma, as redes de relações estabelecidas entre os diferentes agentes educativos podem possibilitar, um maior e melhor sucesso nos processos e nos resultados de ensino/aprendizagem, facilitando ainda a construção, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos envolvidos no processo.

3. A Influência Socializadora da Família sobre a Criança

Como temos vindo a salientar, a primeira comunidade em que a criança está inserida é, pela lei da vida, a família. Por isso, a esta compete ser a primeira educadora da dimensão social dos filhos, e isto de uma maneira mais prática que teórica, dependendo das etapas de desenvolvimento dos mesmos.

Se a família pretende educar para a vida comunitária, deve existir nela uma estrutura participativa e de compromisso, o que significa que cada um dos seus membros, e segundo a sua maturidade, tem de estar consciente daquilo que é dentro da família, da função que lhe compete desempenhar e das suas obrigações com cada um dos restantes membros.

Numa época de profundas transformações sociais, culturais e de costumes, de alterações notáveis nas formas materiais de vida e de consequentes alterações de princípios, a família enquanto organismo social de base, não pode deixar de reflectir estas transformações. Ela é talvez a mais antiga das instituições humanas, existindo sempre em formas e processos variados, evoluindo e adaptando-se às condições de vida dominantes num determinado tempo e lugar. A família, é assim, o produto de uma determinada estrutura social.

Espaço ao mesmo tempo físico, relacional e simbólico, aparentemente mais conhecido e comum, a família revela-se como *"um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais"*(Saraceno, C., 1992:12).

Desta forma, é dentro das relações familiares, tal como são socialmente definidas e regulamentadas, que os próprios acontecimentos da vida individual que mais parecem pertencer

à natureza, recebem o seu significado e através deste são entregues à experiência individual, como o nascimento e a morte, o crescimento, o envelhecimento, a evolução da sexualidade, da procriação, entre outros.

Esta acção socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afectivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizadas, abrangendo um período mais ou menos prolongado da pessoa, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social.

Como refere Menezes, I. (1990:53), *"a noção de família alterou-se desde a Idade Média. Efectivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade"*.

De facto, actualmente a mudança social é cada vez maior e mais rápida, implicando diversificação de papeis e funções, bem como ainda estabelece uma nova dinâmica de poderes do e no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais.

3.1. A Família: Agente Socializador Primário

Ao estudar o desenvolvimento do indivíduo não se pode deixar de considerar a função que a família exerce enquanto organismo social e pré-político e primeiro agente da socialização primária.

Sendo a família o primeiro agente da socialização da criança, é ela que preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança, uma vez que esta nasce, cresce e desenvolve-se geralmente na família.

Desta forma, a família como agente socializador e educativo primário *"exerce a primeira e mais indelével influência sobre a criança. Todas as posteriores experiências emocionais da infância formam-se, tendo por base as fundações construídas firmemente na família"* (Di Giorgi, P., 1980:26).

Os estudos psicológicos, a psicanálise em particular, as ciências etnológicas e antropológicas, demonstraram a importância da família para o desenvolvimento psicológico da criança e para a formação da personalidade. A família é o ambiente primário da criança, sendo neste aspecto, a sua influência predominante.

Também para Osterrieth, P.(1975:156) *"muitas das características principais da personalidade constituem-se a partir das situações vividas pela criança no seio da família"*. As particularidades das atitudes parentais, se é possível circunscrevê-las, levam as crianças a diferenciar-se muito nitidamente umas das outras, manifestando as suas atitudes claramente e de maneira coerente no comportamento diário ou nas expressões que as próprias oferecem de si.

Sabemos que a criança é, no momento do nascimento, entre os recém-nascidos de todas as espécies, o ser mais dependente e aquele cuja dependência tem uma duração mais longa. Não obstante, alguns instintos e algumas tendências basilares que traz consigo desde o nascimento, aquilo que tem uma importância prevalecte na modelação do seu comportamento, afectam a relação especial com a família e as experiências do ambiente onde vive.

Ainda segundo Di Giorgi, P.(1980:35), *"do ponto de vista psicológico, os membros da família estão ligados por uma interdependência recíproca no que se refere à satisfação das suas necessidades afectivas"*.

Nesta perspectiva, o processo de socialização é um processo de transformação do ser biológico, no ser social e

cultural. A família surge como o primeiro e o principal espaço ou habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais e funcionais.

3.2. A Dimensão Sociológica da Família segundo Bernstein

Para Bernstein (1977), citado por Domingos, A. et al. (1985:90) "a socialização é o processo pelo qual uma criança adquire uma identidade cultural específica e responde ou reage a essa identidade, ou seja, é um processo pelo qual um ser biológico é transformado num ser culturalmente específico". Segundo este autor, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho.

As análises desenvolvidas por Bernstein permitiram-lhe demonstrar como as relações de classe geram desigualdades na distribuição de poder entre os grupos sociais, desigualdades que são realizadas na criação, organização, distribuição e reprodução de valores materiais e simbólicos que brotam da divisão do trabalho.

Para o autor, qualquer análise de como a estrutura de classe se repete no processo de socialização tem necessariamente de mostrar as realizações de classe na família, na escola e no trabalho.

Qualquer experiência educativa formal envolve uma descontextualização e uma recontextualização da experiência de socialização da criança na família e no grupo de amigos. Este processo é naturalmente regulado pela classe social e vai afectar a resposta da criança à escola.

A experiência diária informal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal. No entanto, *"a educação formal faz uma selecção, refocagem e abstracção dessa experiência, isto é, faz uma descontextualização e recontextualização"* (Domingos, A. et al., 1985:9).

A teoria de Bernstein representa uma tentativa para compreender como é que a classe social actua diferencialmente no processo de contextualização primária e no processo de recontextualização, de forma a reproduzir-se. Assim, através da análise da forma de socialização primária da criança, faz algumas referências sobre a sua consequência ao nível da educabilidade, quando da transmissão família-escola.

As referências gerais sobre o problema da educabilidade centram-se na descontinuidade existente entre a família e a escola, quanto às exigências do papel social e aos códigos de comunicação. A organização da escola, exigindo de muitas crianças uma alteração no seu sistema de significados, de papéis sociais e de controlo social, pode estar de certa forma, a reduzir a capacidade de resposta dessas mesmas crianças.

Bernstein referido por Domingos, A. et al. (1985:80) salienta que *"as crianças limitadas a um código restrito, inicialmente desenvolvido a partir das características da cultura e do sistema de papéis da família, da comunidade e do trabalho, apresentarão muito provavelmente problemas fundamentais de educabilidade, cuja origem se situa não tanto ao nível do código genético, mas ao nível do código de comunicação culturalmente determinado"*.

Na sua formulação, a teoria de Bernstein apresenta algumas semelhanças com posições subscritas por Bourdieu e Passeron (1970). No entanto, enquanto que Bourdieu e Passeron

contemplam a estrutura da Reprodução Cultural, Bernstein dá prioridade ao processo da Transmissão Cultural.

As Teorias da Reprodução Cultural focam a sua atenção apenas no **que é** transmitido. Bernstein centraliza mais o seu trabalho nos conceitos analíticos para a descrição do transmissor e na compreensão de **como** são transmitidas pelo sistema educacional as relações de poder que lhe são externas.

Para o autor, o sistema de classes marca profundamente a distribuição do conhecimento dentro da sociedade. *"Entre os factores sociológicos que na família afectam as realizações linguísticas críticas para a socialização, é a classe social que sem sombra de dúvida tem uma influência mais formativa sobre os procedimentos dessa socialização"* (Domingos, A. et al. 1985:91).

Desta forma, os códigos elaborados orientam aqueles que os usam para significados universalistas e os códigos restritos orientam e sensibilizam os seus utilizadores para significados mais particularistas.

Também Sousa, L. (1998:139), citando Bernstein diz que os *"pais educados dentro de determinado nível sociocultural transmitiriam o respectivo código linguístico aos seus filhos"*.

No entanto, pode afirmar-se que inicialmente todas as crianças têm acesso a códigos restritos particulares e aos seus variados sistemas de significados dentro da família, e que se houver um acesso selectivo aos sistemas de papéis sociais que evocam o uso de códigos elaborados, há um consequente acesso deficitário e selectivo a estes códigos mais elaborados. Se a sociedade avaliar diferentemente a experiência realizada através destes dois códigos, poderá

criar problemas de integração e educabilidade na formação das crianças.

Daí, a necessidade de cada vez mais hoje em dia, os profissionais da educação à semelhança da teoria de Bernstein, centrarem o seu trabalho na forma **como** o conhecimento e a informação é transmitida, dando especial importância ao papel do professor e à forma como este se aproxima e recontextualiza o capital cultural da família, tema que mais adiante teremos oportunidade de realçar.

4. A Família como Primeiro Espaço Educativo

A família constitui o ambiente no qual cada indivíduo adquire o seu primeiro despertar como pessoa, bem como a forma mais comum de articulação do indivíduo com a sociedade.

É evidente que, se a formação do indivíduo depende, em grande parte, das experiências recebidas do seio familiar e das relações nele existentes, o aspecto educativo da família ganha especial relevância, uma vez que o processo fundamental da transmissão de tradições, costumes e de valores entre gerações, se desenvolve na família.

A família, *"espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria"* (Diogo, J., 1998:37).

Assim, o meio familiar exerce uma das mais importantes influências não apenas no desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas sobretudo na estruturação das características afectivas das crianças.

Neste sentido, a família revela-se como um espaço privilegiado de construção social da realidade, na qual, e através das relações entre os seus membros, o quotidiano real individual recebe o seu significado.

Para Reimão, C. (1997:148) *"a família é um espaço estruturado de diálogo intergeracional, onde se articula, a partir da convivência e da partilha de experiências humanas, a abertura dos filhos à sociedade"*, traduzindo-se, deste modo, como sendo *"um lugar embrionário essencial onde se aprende a viver, a ser e a estar, onde se bebem e se*

consciencializam os valores sociais de que as sociedades têm absoluta necessidade e sem os quais não podem subsistir”.

Desta forma, podemos afirmar que a família é a instituição privilegiada da educação, pois é nela que começa a existência do homem, sendo também nela que reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa. Esta tem ainda um papel educativo fundamental, pois dela depende a definição das referências primárias para a prática educativa.

4.1. As Práticas Educativas Familiares

A família tem-se mostrado cada vez mais receptiva quando chamada a intervir a favor da estabilização de uma relação com a estrutura social, uma vez que a sociedade depende exclusivamente dela para a realização de certas funções vitais, como seja a acção socializadora. Esta acção é feita de modo pessoal e possui um grande cariz afectivo, tendo em vista o equilíbrio emocional dos elementos que a compõem.

Este processo informal e educativo iniciado no seio da família, tem por base um leque de funções vastas e generalizantes e abrange um período mais ou menos prolongado, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social.

Nesta perspectiva, Baumrind (1967, 1968) citado por Menezes, I. (1990:50), refere que as estruturas familiares se podem agrupar em quatro «estilos de práticas educativas», isto é, quatro dinâmicas educativas pelas quais se pode caracterizar, de uma maneira geral a prática familiar, como passamos a explicitar da seguinte forma:

- Estilo Autoritário - Caracterizado por atitudes de restrição e controle, centralizando a aprendizagem no respeito pela autoridade parental. O clima afectivo é frio, distante e baseado em relações emocionais ameaçadoras, tendendo os indivíduos a ser conformistas.
- Estilo Permissivo - No qual a disciplina, utilizada pouquíssimas vezes, é inconstante e imprevisível. Normalmente todos os desejos são satisfeitos, sendo os indivíduos caracterizados, de modo geral, por determinada insegurança e egoísmo.
- Estilo Negligente - Onde as expressões de afecto e de autoridade são variáveis, dependendo do humor dos pais. As regras de comportamento são pouco claras e muitas vezes sem lógica. Os indivíduos podem manifestar muita hostilidade e agressão anti-social directa.
- Estilo Autoritário Recíproco - Onde as expectativas e fronteiras de acção estão bem delimitadas. Punição e recompensa têm sempre em conta o factor afectivo. O diálogo é fomentado, denotando-se normalmente indivíduos auto-confiantes, auto-controlados, responsáveis e geralmente extrovertidos.

Também para Bertrand, Y. e Valois, P. (1994:51), "*há vários paradigmas educacionais que estruturam as práticas educativas das sociedades contemporâneas*".

Desta forma, os autores atrás citados, sistematizando as práticas educativas familiares, definiram os seguintes paradigmas educativos:

- **O paradigma racional**, o qual pressupõe que o exercício do poder é dirigido pelos pais/família na transmissão de um saber pré determinado. Neste modelo, a aquisição de conhecimentos torna-se ao mesmo tempo um meio de

promoção social. Trata-se assim de um paradigma ao qual se pode atribuir a expressão **saber ter**, que corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de meritocracia e de promoção social e à produção de bens e serviços num contexto de competição. Neste contexto, os filhos têm de conhecer e interiorizar as regras sociais, respeitando as normas familiares (sendo os pais detentores do poder), tendo por base práticas educativas familiares regidas pela disciplina, autoridade, obediência e respeito pela hierarquia. A criança neste contexto, acata decisões tomadas em seu lugar e que lhe dizem respeito;

- **O paradigma humanista**, no qual a criança é vista como agente activo da sua própria educação. As práticas educativas são direccionadas para um **saber ser**, em que a família organiza o seu ambiente, tornando-o favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem, por forma a deixar que as crianças sejam as próprias protagonistas do seu processo de formação, tomando decisões e sendo responsáveis por elas próprias. A qualidade da relação educativa torna-se, assim, a expressão de um processo educativo centrado na comunicação, na confiança incondicional, na franqueza e no respeito pela divergência, recusando o autoritarismo, a manipulação e a impessoalidade;
- **O paradigma simbiosinergético** sendo neste contexto o processo educativo um processo recíproco, isto é, uns aprendem com os outros, existindo nele uma partilha e reciprocidade de decisões entre os vários parceiros envolvidos. Desta forma, as práticas educativas são direccionadas *"para renovar incessantemente as relações dialécticas entre as liberdades e necessidades de todos e para criar meios humanos simultaneamente mais*

individualizados, mais solidários e mais espirituais”(Bertrand,Y. e Valois,P., 1994:217).

Negociação, reciprocidade, partilha de poder e de conhecimentos, valorização das diferenças e ajuda mútua entre todos os membros da família são, segundo a mesma fonte, as estratégias fundamentais no processo de construção de um **saber viver em conjunto** que não é apenas uma transmissão de valores, mas também, e sobretudo, a criação de um **nós** onde se tecem relações humanas, assim como uma afirmação da pessoa em si mesma.

4.2 A Família como Dinamizadora da Aprendizagem

Da mesma forma que outras instituições sociais, a família tem evoluído muito ao longo do tempo em termos de estrutura, de funções, de relações, tanto no seu interior como nas que estabelece com o exterior. No entanto, apesar das múltiplas modificações, continua ainda a ser a instituição privilegiada no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social da criança, principalmente no que toca às capacidades educativas, antes de outra qualquer instituição (até mesmo a escola).

“Entendida como uma unidade social onde se cruzam dimensões de raiz biológica, axiológica, psicológica, histórica (...) a família é um poderoso agente de intercâmbio e influências em que cada um dos membros age, de algum modo, sobre os outros” (Gonçalves,I., 1996:67).

Desta forma, à família, mais do que a qualquer outra instituição, está conferida uma capacidade muito específica de intervenção na formação da criança. A instituição familiar é também a instituição por excelência que garante o perpetuar do património cultural transmitido de geração em geração,

factor que imprime à instituição familiar uma certa dimensão histórica e cultural.

Sabemos que é na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização, mas não podemos esquecer que a escola constitui uma etapa fulcral na aquisição das vivências do homem actual. É, assim, indispensável a construção de formas de interacção *"onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um"* (D'orey, I., 1993:21).

Família e escola, são realidades diferentes mas complementares no percurso de construção do indivíduo. O significado cultural, económico e existencial, destas duas entidades, reside no encontro dinâmico e convergente das realidades, valores e projectos de ambas.

Posto que as dificuldades na educação são uma realidade e dada a importância que imprime a toda a vida futura da criança, há que criar mecanismos que possibilitem aos pais toda a informação, formação e colaboração inerentes ao desenvolvimento pleno dos seus filhos, de forma a que estes não sejam sujeitos a cortes no percurso do seu desenvolvimento. Segundo Marques, R. (1997:23), uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem e o sucesso educativo *"está suficientemente provado"* é o ambiente familiar.

A criança ao iniciar a sua escolaridade não é tábua rasa; traz consigo geralmente, seis anos de experiências vividas no seio da sua família, tendo esta, influência no percurso do seu desenvolvimento e formação.

Gonçalves, I. (1996:71) refere que *"é exactamente essa força influente do meio familiar que deve ser aproveitada e não negligenciada e é nessa perspectiva que entendemos a família como agente dinamizador da educação"*.

Tendo presente a abordagem sistémica, a relação escola-família permite uma acção educativa contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade seja ela social ou individual. É nesta relação que se articulam os saberes informais e formais. Uma e outra realidade (família e escola) não se podem conceber, nos tempos actuais, em função de uma dicotomia.

É indispensável permitir a convergência de modo a que seja dada a verdadeira importância à chamada educação paralela e cooperante que é fornecida pela família.

A relação entre a escola e a família é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e de ser dos indivíduos, convergindo neste sentido para o sucesso pessoal e eficaz dos mesmos.

CAPÍTULO 2

O Binómio Escola-Família

1. A Dinâmica Escolar

Em tempos remotos, a educação começou por ser exercida de modo meramente informal, passando o conhecimento a ser perpetuado de pais para filhos. A sua formalização, se assim se pode dizer, iniciou-se quando grupos politicamente poderosos se formaram e se estabeleceram, criando as primeiras instituições escolares de carácter particular, as quais eram frequentadas apenas pelos filhos das altas classes da aristocracia.

No entanto, decorrido um longo período de tempo e após sucessivas reformas políticas e sociais, o estado abandonou a sua posição de desinteresse e alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação, se identifica e emprega frequentemente com o significado de educação escolar.

A escola passou assim, de um meio excepcional de educação de alguns, para a situação de instituição educativa universal por onde todos podem e devem passar.

Desta forma, a escola apresenta-se como *"um agrupamento artificial"* possível, devido a *"uma acção histórica onde certos agentes sociais exerceram uma acção determinante"* (Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J., 1991:51).

Nos nossos dias, a escola é já encarada como um direito, pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade aumentando assim o seu poder na dinâmica social. Em Portugal, por seu lado, o ensino primário obrigatório e gratuito foi incluído no elenco dos direitos e garantias individuais enumeradas pela constituição desde 1911.

Para Durkheim (1913) citado por Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991:93), a escola *"socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade"*. Neste sentido, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Assim sendo, a escola espelha o reflexo da sociedade e a sua acção encontra-se fatalmente ligada às próprias modificações que se sucedem nas colectividades humanas.

Segundo Benavente, A. (1976:7) *"a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela"*.

Desta maneira, enquanto agrupamento social, é previsível que se encontrem na escola os problemas dessa mesma sociedade.

Segundo Dias, M. (1993:90) *"a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centralização na avaliação sumativa e à criação de estruturas promotoras da diferenciação"* (...) *"a instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de papeis e status claramente diferenciados que serão o garante de competências e atribuições de pertença"*.

Aliás, este papel selectivo que foi (ou ainda é), imputado à escola tendo em conta um sistema de valores identificados com a classe dominante ou de «critérios culturais dominantes», foi objecto de vários trabalhos que inscrevendo-se nas relações entre a escola e a sociedade, se centralizaram na referida problemática e tiveram como alguns dos seus autores Bourdieu(1969), Avanzini(1970), Boudon(1973) e Lerbet(1989).

Founier (1979) citado por Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991:95), defende no entanto que *"a noção de educação activa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo"*. Nesta perspectiva, a relação educativa deixaria de ser essencialmente unilateral, para passar a ser predominantemente bilateral.

Desta forma, Lemos, V. (1985) identifica vários modelos de dinâmica escolar, onde a acção pode ser caracterizada segundo o seu maior papel de reprodução, interacção e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo. Tendo em conta estes modos de relacionamento, o autor refere quatro abordagens curriculares numa perspectiva de interacção psico-pedagógica, sintetizadas da seguinte forma:

- **Temática ou disciplinar** - Tem como objectivos as matérias em si, pretendendo obter resultados de tipo teórico e intelectual. O manual escolar é o principal instrumento que é utilizado pelo professor como detentor do saber. É um modelo centrado no professor o qual normalmente veicula valores da classe dominante.
- **Sociológica** - É um modelo centrado no currículo, adoptando-se objectivos atitudes e valores que estejam em consonância com a cultura dominante. Como instrumentos adopta o professor e a comunidade, pressupondo atitudes de imitação.
- **Biopsicológica** - Centra-se no aluno, nas suas competências e capacidades individuais. Os instrumentos são os conteúdos, experiências chave que pretendem ir ao encontro das necessidades individuais de cada aluno. É um modelo que se pode tornar mecanicista e onde existem poucas relações inter-individuais.

- **Sistémica** - Centra-se na interacção desenvolvida num "todo social". Adota como objectivos as atitudes, as competências e capacidades numa interacção social, a resolução de problemas e o desenvolvimento global. Como instrumentos tem os problemas imediatos, os conteúdos e os conceitos base.

Importa salientar ainda, que o tipo de relação que a escola mantém com os seus alunos, é de extrema importância, tornando-se essencial a interacção que é estabelecida com estes, pressupondo que permita no seio da sua existência, o direito à "pessoalidade" de cada um.

Assente nesta base, comungamos da opinião de Pinho, L. (1995:70), quando afirma que *"a escola é hoje o lugar onde as pessoas aprendem a viver juntas e onde o professor surge não mais como o depositário, mas sim, como o mediador do saber e o promotor de comportamentos adaptados, em ordem a um equilíbrio individual e social, onde ajuda e promove o desenvolvimento integral do aluno, através das componentes cognitivas, afectivas, sociais, éticas e morais e de uma forte dinâmica interactiva de valores"*.

1.1.A Relação Escola-Família

O desenvolvimento da criança, como já foi aqui retratado, é fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve, que são, a família e a escola.

Segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:30) *"de uma maneira geral, é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem"*.

Depois da família, a escola é o agente mais importante na socialização da criança. A escola continua, integra e amplia a obra educativa da família.

A família e a escola são duas instituições fundamentais da socialização da criança. Primeiro na família e depois na escola, a criança cresce, desenvolve-se e conquista a sua identidade.

A escola é cada vez mais, entendida como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos, como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais, dando continuidade ao processo educativo da família. Apresenta-se como um grupo artificial e institucional com rotinas e procedimentos bem explícitos, revelando-se uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua dimensão mais formal.

As escolas e as famílias devem assim, procurar trabalhar em conjunto para um maior relacionamento recíproco, visando a produção de melhores contextos educativos para os seus educandos. Uma tal relação de parceria *"requer transformações nos modos tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias"* (Diogo, J., 1998:52).

Também Marques, R. (1991:10) refere que *"a complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com reflexos enormes nas estruturas familiares e escolares, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que - para ser eficaz - necessita da colaboração dos outros sistemas que influenciam o mundo ecológico da criança e do adolescente. Entre esses sistemas, a família ocupa um lugar de destaque"*.

Desta forma, é importante debruçarmo-nos sobre os contextos das interações que se estabelecem entre a escola e a família.

Nenhum homem existe sem uma realidade que o envolva. Qualquer comportamento implica uma relação que é feita a partir de interações que cada sujeito estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença. Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo, desenvolvimento e aprendizagem.

Pinho, L. (1995:69) salienta que *"a educação é parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade e existe desde que há seres humanos sobre a terra. Sem educação, não seria possível a aquisição e transmissão de conhecimentos e da cultura vigente em determinada época, pois é pela educação que a cultura se transmite, sobrevive e permanece na mente humana individual ou de grupo."*

Nesta perspectiva, o indivíduo vivência e estabelece os limites da sua actuação no contacto com os outros, numa contínua interacção intra e intergrupar. Só deste modo, as sociedades conseguem subsistir renovando-se continuamente. A esta interacção poderemos chamar de socialização.

Assim, dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento, são sem dúvida a família e a escola. Para Muñiz, B. (1989:67) *"a família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens. Daí a importância do domínio consciente da actuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento"*.

No entanto, Musgrave, P. (1979) defende a parcial incapacidade da família sozinha, poder cumprir essa função, justificando desta forma, a existência da escola enquanto grupo de fulcral importância na socialização do indivíduo.

Segundo Davies, D. (1989), é assim, evidenciada a importância destes dois sistemas - família e escola - que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família são usualmente, tratadas como indivíduos e nas

escolas, são tratadas enquanto pertença de um grupo. Para o autor, as relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, pessoalizadas e emocionais, enquanto que as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais.

Também para Barata, O. (1990), a sociedade não é mais que o resultado das relações entre indivíduos que estão inseridos em grupos, inferindo-lhes uma inter-relação. O indivíduo é por sua vez, membro de várias entidades sociais que pela sua interacção são produto e produtoras de situações socializantes. As teias de situações sociais geradas pelos indivíduos enquanto membros de um colectivo formam então, a complexidade social.

Parafraseando o autor acima referido, esta complexidade ou "espaço social", é composto por vários elementos ou "áreas sociais" que se interligam e interpenetram mostrando-se interdependentes. É nesta interdependência ou comunicação dialéctica que os vários grupos procuram o equilíbrio. *"Este equilíbrio resulta do jogo de forças em concorrência pelo uso do espaço em causa, e da interligação que por aí se estabelece entre indivíduos e grupos que actuam na mesma área"* (Barata, O., 1990:241). Esta interacção constante entre os elementos, traduz modificações e/ou reacções em cadeia num processo de circularidade, que afecta a especificidade e generalidade dos grupos (des)configurando-os.

Silva, P. (1994:326) refere também que *"a categoria pais é uma categoria que remete para uma polissemia e heterogeneidade consideráveis: de etnia, classe ou raça; de género; profissional; geográfica; etária; etc."*

Alguns autores, defendem que é o comportamento das famílias e as suas capacidades educativas, que parecem ser a maior das condicionantes para o desenvolvimento global das crianças.

Nesta perspectiva, Pourtois, J. et al. (1994:293), salientam *"a importância de um **ambiente democrático**, das **características psicológicas dos pais** e da **herança cultural**, no desenvolvimento intelectual da criança"*.

Por **ambiente democrático**, os autores referem-se à relação entre os comportamentos da família com a criança e à forma como esta actua na relação social. A criança que obtém melhores resultados é aquela que é orientada na exploração e realização das tarefas, incentivada a verificar e avaliar os resultados dos seus actos e felicitada pelos êxitos alcançados.

Em contrapartida, e para os mesmos autores, a criança que obtém resultados menos bons é aquela em relação à qual se é mais directivo, a quem é fornecida a solução dos problemas em lugar de pistas que a orientem para a resposta. As ordens são-lhe dadas de forma imperativa, são-lhe reprovados os fracassos e, desta forma, é levada a duvidar das suas possibilidades de êxito.

Por **características psicológicas dos pais**, os autores referem-se às diferenças de adaptação escolar, relacionadas com a qualidade das trocas afectivas que decorrem na vida familiar: generosidade versus reserva, ansiedade versus obsessão, permissividade versus dominação, estabilidade versus desequilíbrio emocional.

Por **herança cultural**, referem-se os mesmos, à importância do ambiente cultural da família no desenvolvimento da criança. Neste ponto, salientam que em meios pobres o ambiente cultural é causa de inibições e de bloqueios no desenvolvimento, e que por seu lado, os meios privilegiados, pelo factor de aproximação da cultura à escola, acentuam o factor de crescimento e de desenvolvimento pessoal, sendo este contexto propício para aproximar a família da escola.

2. A Escola e o Capital Social e Cultural

No que se refere à realidade portuguesa, Stoer, S. (1994:9) chama a atenção para trabalhos sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente, os quais sugerem que *"existem padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/jovens de zonas rurais e semirurais (...) existem, por outro lado, padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/jovens com origens étnicas que divergem da norma (isto é, branco, católico, urbano e português-luso)."*

Ainda para Benavente, A. (1976), qualquer professor que faça na sua classe ou na sua escola uma simples contagem dos casos difíceis ou dos que têm mais facilidade para aprender, estabelecendo uma relação entre facilidades e dificuldades com a origem social dessas crianças (tomando como índice, por exemplo, a profissão do pai ou o seu nível de escolarização), poderá constatar que, com algumas exceções, esta relação é positiva. Isto é, *"as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural e as que têm mais facilidade pertencem a famílias de grupos sociais de classe média e superior. E quanto mais avançada for a escolaridade mais acentuada será esta relação"* (Benavente, A., 1976:10).

Também segundo Davies, D. et al. (1989), as crianças de classes socioeconómicas mais desfavorecidas e de minorias étnicas transportam para a escola um capital cultural que, além de ser em muitos casos ignorado, entra também em

conflito com o que parece ser a cultura dominante nas nossas escolas, a cultura da classe média, uma vez que *"os professores e as escolas são dominados por um modelo de família de classe média e não validam a diversidade cultural das crianças dos extractos sociais inferiores"* (Davies, D. et al., 1989:114).

Ao ter-se debruçando sobre o tema, Benavente, A. (1976:20) colocou-se a seguinte questão: *"Como é que o meio social influencia os resultados escolares?"*. Ao procurar respostas, a autora salienta que por "meio social" entende geralmente a família pois é através do pai, mãe e dos parentes mais próximos, que a criança faz nos seus primeiros anos de vida a sua aprendizagem, os seus contactos com a realidade social. É através deles que a criança descobre os homens e o mundo, e são os hábitos, o modo de vida, os valores morais e culturais do meio em que a criança está inserida que interioriza. Cada criança, vai assim construindo a sua personalidade e moldando a sua inteligência nas trocas com o meio que a rodeia.

Desta forma, tanto do ponto de vista afectivo como intelectual, a criança é tributária das relações que estabelece com os pais e com a família no seu conjunto. E esta influência do meio, a qual se mostra decisiva nos primeiros anos de vida, torna-se cada vez mais importante no decorrer dos anos.

É no seio da família e através dela que a criança terá ou não contacto com os livros, com brinquedos, que ela viajará, aprenderá de diferentes formas, que a sua curiosidade será desperta e tomará certas direcções segundo os meios culturais que a família lhe proporciona.

Davies, D. et al. (1992) fazendo referência à ideologia defendida por Bourdieu (1970), dizem que, os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que

culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente *"um modelo de classe média do que constitui a «boa família» e a educação apropriada"* (Davies, D. et al., 1992:82).

Ainda Benavente, A. (1976:21) alertou para os factores de insucesso ligados ao meio social, podendo estes ser de ordem material e de ordem cultural. Relativamente à ordem material pode referir-se o nível económico da família, o que determinará a alimentação da criança, o seu equilíbrio fisiológico, ainda a maneira como a criança se veste e também as condições do alojamento. Mas, para além destes factores materiais, o estatuto económico duma família, no que tem de determinante para o seu nível cultural, determina ainda mais profundamente a «sorte» escolar da criança.

A mesma autora afirma ainda, que as aspirações das famílias de meios socialmente desfavorecidos em relação à escola são limitadas. Uma vez que os pais conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm muitas vezes conhecimentos suficientes, nem tempo, nem «disposição», para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola. *"Exercendo muitas vezes profissões duras e cansativas, utilizando os tempos livres entre mais trabalho e alguns divertimentos de fraco nível cultural, «tomaram eles nem pensar na escola» "* (Benavente, A., 1976:22).

Para Gaignard (1992), citado por Sousa, L. (1998:157), a aproximação da escola às famílias favorece *"nas crianças a autonomia, a socialização e aquisição de matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, descobrindo o seu novo papel de pai de aluno; nos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa"*.

Relativamente aos pais de estratos sociais mais elevados, Benavente, A. (1976:23), explica que *"esta situação é radicalmente diferente no que respeita aos meios sociais favorecidos: qualquer dificuldade é motivo de preocupação, de ajuda, qualquer reprovação é tragédia, será evitada a todo o custo. Os pais seguem a escolaridade dos filhos, compram-lhes todos os instrumentos que os possam ajudar, informam-se, falam com o professor (e falam de «igual para igual» quando não de superior para inferior, relação profundamente diferente da agressividade ou timidez face ao professor dos pais de meios desfavorecidos)."*

A escola enquanto sistema varia assim, como as formas e estruturas por ela assumidas têm variado com os contextos sociais onde se desenvolvem.

Canário, R. et al. (1997) advertem que se é verdade que, estatisticamente falando, há uma associação positiva entre os bons resultados escolares e um elevado nível social e cultural de origem, isso corresponde a uma descrição que está longe de explicar o fenómeno, isto é, conhecer que processos e mediações se operam, na relação com a escola, para que esses bons resultados sejam mais frequentes.

É sabido que os bons resultados escolares não são, necessariamente, correspondentes a aprendizagens sólidas, pertinentes e significativas. *"Numa outra perspectiva, o facto de os alunos de origem social elevada terem, com mais frequência, bons resultados escolares não implica necessariamente que as escolas que eles frequentam funcionem de modo satisfatório"* (Canário, R. et al., 1997:100).

Em face ao analisado pelos autores, parece-nos que o que acontece, é que certas crianças já dispõem de conhecimentos adquiridos no meio familiar e que lhes vão servir de base; outras têm pelo menos uma disponibilidade para o conhecimento e outras podem nem sequer estar motivadas para a escola. O

que pode acontecer é que estes diferentes pontos de partida, por vezes ignorados pela escola, vão forçosamente produzir resultados diferentes.

Assim escola e família como sistemas em interacção, são sistemas em constante transformação, activos e auto-regulados e pressupõe a interacção com outros sistemas. Desta maneira, *"o envolvimento influencia e é influenciado"*, a vários níveis e *"por várias estruturas sociais"* (Davies, D. et al., 1989:47).

Torna-se, então, necessário conhecer os vários intervenientes, as suas competências, necessidades e disponibilidades.

2.1. O Enquadramento Legal da Relação Escola - Família

A partir da década de 60 o aumento significativo da importância dada à escolarização foi notório. A escola passou a ter importância política e social, enquanto factor de desenvolvimento, facto que levou ao alargamento e obrigatoriedade da escolaridade básica gerando-se o aumento de uma educação formal.

Segundo Cunha, P. (1997), este aumento conduziu à massificação do ensino fazendo surgir problemas para os quais a escola não estava preparada para responder, o que levou ao aparecimento de novos conceitos como: universalização, igualdade de oportunidades, educação formal, educação permanente, eficácia, qualidade, capacidade de adaptação, entre outros.

Neste contexto e sobretudo ao longo das últimas décadas, assiste-se a um contínuo de reformas na tentativa de se encontrarem respostas para os novos problemas que surgem na

escola. Portugal embora com maior lentidão, devido a um conjunto de factores políticos e sociais, não escapou às consequências destas mudanças.

Assim, assistimos ao longo dos anos a tentativas de reformulação que reflectem as alterações que neste campo aconteceram em outros países da Europa, aliadas a um reflexo de mudanças na conjuntura económica e sócio-política do nosso país.

É enquanto processo natural nesta perspectiva de mudança, que nos surge a problemática da participação dos pais na escola.

Durante anos a escola foi um espaço fechado e isolado da restante comunidade, cabendo-lhe o papel de ensinar a ler, escrever e contar, sem ter em conta outras necessidades tão ou mais importantes para um desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:144) defendem que *"tanto os educandos, os alunos, como os educadores, os professores, levam para a escola e mais concretamente para a sala de aula os seus próprios problemas familiares que, por sua vez, reflectem os problemas de um determinado tipo de sociedade, os quais condicionam não apenas a dinâmica da interacção do processo de ensino/aprendizagem mas também o desenvolvimento mútuo dos seus próprios agentes e participantes"*.

Vai-se dando então, gradualmente lugar a um novo contexto, tornando-se imprescindível a interacção da escola com a família de modo a gerar uma colaboração qualitativa, reavaliando as atitudes que provocam obstáculos, que prejudicam o positivo prosseguimento do processo ensino/aprendizagem, tal como é actualmente entendido.

O poder político e certos sectores de opinião ligados à educação, vêm defendendo há já alguns anos, um maior envolvimento dos pais na definição da política educativa, com

uma presença interventiva nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na administração e gestão do sistema escolar, avaliação e execução de experiências pedagógicas, que impliquem a participação da família na tomada de decisões, por forma a ter uma visão mais correcta dos problemas e um (co)assumir de responsabilidades no processo educativo.

Segundo Afonso, N. (1993:137), *"a participação dos pais só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola"*.

No nosso sistema educativo, a Lei de Bases prevê a participação e o envolvimento das famílias em diferentes esferas do sistema educativo, e os normativos até aqui publicados, apontam para uma participação mais activa destes parceiros.

Como refere Marques, R. (1991:87), a *"Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa portuguesa, nomeadamente na parte relativa à reorganização do sistema de gestão das escolas"* e na parte relativa a questões de decisão.

Uma dinâmica que se tem vindo a desenvolver, sobretudo, desde a época pós 25 de Abril de 1974/75, momento em que se criaram as primeiras Associações de Pais. Tendo sido estas que de 1 a 4 de Abril de 1976 organizaram um primeiro encontro a nível nacional. É, assim, que no ano de 1977 é formado o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP) verificando-se, nesse ano, uma cobertura nacional com incidência nas escolas secundárias.

Dentro desta perspectiva a legislação portuguesa produzida ao longo dos últimos anos, mais precisamente a partir de Abril de 1974/75, consagrou definitivamente as famílias na escola.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre o que até aos nossos dias foi legislado e citando não todos, mas apenas alguns documentos que nos parecem ser importantes no que toca à legitimação da relação escola-família, podemos citar:

- Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, a qual assegura, por parte do Estado, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;

- Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, o qual estabelece a Regulamentação da Gestão das Escolas, constituindo o primeiro Decreto-Lei que faz referência às Associações de Pais, em que a participação dos pais se processa ao nível dos Conselhos de Turma de natureza disciplinar, sem direito a voto;

- Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro, que cria e regulamenta as Associações de Pais nas Escolas Secundárias;

- Portaria 679/77 de 8 de Novembro, que regulamenta as Regras de procedimento disciplinar, explicitando a tipologia e as condições de aplicação das penas disciplinares aos alunos, indicando quais as que devem ser comunicadas aos pais, as que implicam a audição por escrito do Encarregado de Educação e aquelas de que o mesmo poderá recorrer para o Ministro da Educação;

- Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho, que regulamenta a participação dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Escola e nos Conselhos Pedagógicos;

- Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, que cria o Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público criando o Conselho Consultivo com a presença de dois representantes dos pais;

- Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro, o qual faz a alteração da composição do Conselho Pedagógico previsto no

Decreto-Lei 769-A/96, passando um membro da Direcção da Assembleia de Pais a poder ser chamado a participar nas reuniões do Conselho Pedagógico. Este Decreto define ainda que um representante da Associação de Pais integrará os Conselhos de Turma de natureza disciplinar;

- Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro, que promulga o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e cria um Conselho Consultivo Nacional, com dois representantes do Secretariado Nacional das Associações de Pais;

- Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril, que cria o Conselho Nacional de Educação que inclui um representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais;

- Lei Constitucional nº1/82 de 30 de Setembro, através da qual se faz a Primeira Revisão da Constituição da República Portuguesa, e se acrescenta ao primeiro texto constitucional o direito de professores e alunos, participarem na gestão democrática das escolas e estipula a regulamentação das formas de participação de Associações várias (Universidades, Sindicatos de Professores, Centros de Investigação, Associações de Juventude, etc.), entre elas as de pais, na definição da política de ensino;

- Decreto-Lei nº 315/84 de 28 de Setembro, o qual estende a aplicação da Lei das Associações de Pais a todos os graus e modalidades de ensino;

- Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho, que regulamenta o Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias. Cria também o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico, o qual inclui um representante das Associações de Pais e Encarregados de Educação;

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), a qual estabelece que a Administração e Gestão das escolas se deve orientar por "*princípios de*

democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (Artº 45º-2) e que a direcção das escolas “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados” (Artº 45º-4);

- Lei nº 31/87, de 9 de Julho, a qual vem alterar o Decreto-lei nº 125/82, sendo que as Associações de Pais passam a dispor de dois representantes, em vez de um;

- Despacho 87/ME/88, de 18 de Maio, que cria uma Comissão de Obras em cada Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário com direito a um representante da Associação de Pais;

- Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro, o qual cria o Fundo de Manutenção e Conservação do Património Escolar, fazendo parte do Conselho de Direcção o Presidente da Associação de Pais;

- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que promulga a Lei da Autonomia das Escolas, reconhecendo aos pais o direito de terem voz activa no processo de avaliação dos seus filhos, assim como o direito a serem ouvidos em caso de infracções disciplinares graves e de serem informados acerca dos serviços de apoio socio-educativo;

- Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro (que revoga o Decreto-Lei 211-B/86), o qual regulamenta o Conselho Pedagógico e seus órgãos de apoio, passando no mesmo a estar integrado um representante da Associação de Pais ou dos Pais. Com esta nova lei, os pais não só têm lugar no Conselho Pedagógico, mas também no Conselho de Turma;

- Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro, que permite aos Encarregados de Educação a escolha das escolas em determinadas condições;

- Decreto-Lei n° 372/90, de 27 de Novembro, o qual promulga a Lei das Associações de Pais, revogando assim a Lei n° 7/77;

- Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de Maio, que promulga o Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, estabelecendo que os pais integram, com direito a voto, o Conselho de Escola, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Turma (à excepção para as reuniões de avaliação);

- Despacho Normativo n° 98-A/92, de 20 de Junho, o qual trata do Sistema de Avaliação dos alunos do Ensino Básico, estabelecendo que os Encarregados de Educação, se podem definir como *"intervenientes regulares do processo de avaliação"*;

- Decreto-Lei 301/93, de 31 de Agosto, o qual estipula os direitos e deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória dos filhos, em relação ao Regime de Matrícula e Frequência no Ensino Básico;

- Despacho 239/ME/93, de 20 de Dezembro, que actualiza a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei 372/90), promulgando que nas escolas onde não está ainda a funcionar o novo Regime de Gestão (Decreto-Lei 172/91), os pais possam integrar com direito a voto, o Conselho Pedagógico dos Jardins de Infância e o Conselho Escolar das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio, que promulga o novo Sistema de Direcção, Gestão e Administração dos Estabelecimentos de Ensino, num quadro de autonomia e diversidade, fortalecendo a participação da comunidade em geral e das famílias em particular, os quais passam a ter uma intervenção e participação directa nas orientações e políticas educativas nos estabelecimentos de ensino a nível local. Os Encarregados de Educação passam a ter direito a

dois representantes nos Conselhos de Turma, um representante da Associação de Pais e outro dos Encarregados de Educação da Turma.

Desta forma, observa-se que o sistema educativo tem produzido legislação que apela à participação dos pais, participação esta, enquadrada no processo de descentralização do ensino.

Como podemos aferir da exposição atrás realizada, as tendências legislativas apontam para *"um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto em vários órgãos das escolas"* (Silva, P., 1994:308).

Verificamos assim que, durante muito tempo o papel dos pais foi visto numa perspectiva meramente passiva, como podemos constatar não só pela legislação mas pela própria prática a que se assiste na maioria das escolas e que *"da ideia de aceitação passiva e resignada ao papel de «partnership» chamado a intervir nas decisões educacionais do filho vai um longo caminho"* (Dias, M., 1993:103).

É de salientar ainda, que a crescente aceitação na escola de outros sistemas comunitários, é o produto de uma longa mas eficaz mudança, quer dos modelos e das concepções de gestão dos sistemas, como sobretudo da ampla renovação de mentalidades.

3. Envolvimento Parental

Sensivelmente a partir dos anos 80, começou a verificar-se uma colaboração mais estreita entre a escola e as famílias, com o fim de proporcionar às crianças uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo, suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades escolares dos seus educandos. Mas, o que pretende significar a expressão "envolvimento parental"?

Segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:27) *"a própria expressão «envolvimento da família na escola» carece ainda de clarificação no actual contexto educativo"*. Habitualmente é aplicada ao vasto leque de interacções entre a escola e a família, desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões, até à própria execução de tarefas na escola, em colaboração com os professores.

Assim, é frequente o emprego de termos como participação, envolvimento, colaboração e cooperação para se referirem as diversas actividades que usualmente se desenvolvem no domínio do relacionamento escola-família.

No entanto, alguns autores, advertem para a importância de se estabelecer a distinção entre envolvimento e participação. Para Matos, A. e Pires, J. (1994:27-28) *"o envolvimento dos pais abrange todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores"*, e por seu lado, *"a participação dos pais na escola abrange as formas mais actuates de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a*

influência na tomada de decisões da escola e dos professores”.

Por sua vez, a designação de **envolvimento parental** é utilizada por Davies, D. et al. (1989), com o sentido de abarcar na palavra, todas as formas e actividades dos encarregados de educação, na educação dos seus educandos, tanto em casa, como na escola ou como na comunidade. Os autores, distinguem e definem de forma diferente a expressão **participação dos pais** uma vez que para os mesmos, esta designação se refere, apenas às actividades dos encarregados de educação relacionadas *“com algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas”* (Davies, D. et al., 1989:24).

Outros autores ainda, têm chamado a atenção para o facto de, por vezes, se atribuir à participação apenas o significado de execução e de cooperação. Nas palavras de Freire, P. (1996:309), trata-se de falsa participação quando os pais *“são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para «participar» de quotas a fim de comprar material escolar”*. Assim, *“participar é bem mais do que em certos fins-de-semana, «oferecer» aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos da escola, fazer as obrigações do Estado”* (Freire, P., 1991:127).

Baseando-nos no que acabamos de referir, a designação **envolvimento parental**, neste trabalho, diz respeito a qualquer tipo de interacção existente entre a família e a escola. No mesmo sentido serão utilizadas por vezes, designações como: **envolvimento dos pais, relação escola-família e participação dos pais**.

Estes termos serão utilizados indiferentemente do nível de participação efectivo que possa ser referenciado.

Adoptamos, assim, a ideia de Davies, D. et al. (1989:24), que faz referência à designação, como dizendo respeito a *"todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola"*.

Tendo presente que o mesmo autor, identifica a diferença que é feita em muitos estudos entre envolvimento dos pais e participação dos pais, como já atrás visto, optamos por neste trabalho as utilizarmos, como outras acima referidas, enquanto designações sinónimas, indiferentemente do tipo e da forma de relação que é mantida entre os pais e a escola. Serão assim designações mencionadas com um intuito abrangente, que incluem a cooperação, a gestão, a tomada de decisões, e outras formas de actuação dos pais perante a instituição escolar.

O termo **envolvimento parental** será, desta forma utilizado com o sentido da participação, partilha, intervenção e cooperação entre a família e a escola, tendo em vista o harmonioso desenvolvimento dos educandos, com a finalidade de promover a qualidade do ensino, rentabilizando os recursos do meio, assente na convergência das relações que se estabelecem entre os parceiros.

No entanto, sempre que considerarmos necessário, para uma melhor compreensão da problemática em análise, serão explicitadas as especificidades de sentido, que por razões pontuais o conceito poderá assumir ao longo do trabalho.

Sobre a abrangência do termo, Diogo, J. (1998:21), refere que as investigações realizadas em Ciências da Educação *"têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos"* e salienta que todas as investigações feitas até aqui *"corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar se reflecte*

positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade".

Matos, A. e Pires, J. (1994:22), afirmam ainda que *"quando os pais se envolvem, as crianças têm um melhor aproveitamento escolar"*.

Diogo, J. (1998:21-22), por seu turno, cita estudos realizados por Henderson (1981,1987) nos quais refere que *"os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem envolvimento parental"*.

Também Davies, D. et al. (1989:38) parafraseando Henderson (1987), refere que o envolvimento parental conduz ao sucesso e que *"as crianças cujos pais mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar"*.

Muñiz, B. (1989:69), diz ainda que *"a família com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar. Estar consciente do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos ou negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar."*

Tendo por base esta perspectiva, Marques, R. (1991) salienta alguns aspectos positivos que nos remetem para vários modelos de envolvimento e participação dos pais, integrados em diferentes tipologias e sugeridos por vários investigadores.

Em primeiro lugar, surge o modelo de Epstein (1987), no qual o autor defende a existência de diferentes modos de intervenção dos pais, permitindo integrar os diferentes tipos de família de acordo com as necessidades e disponibilidades reveladas. Pode consistir na ajuda aos filhos nos trabalhos

de casa ou simplesmente na comunicação com os professores. Outro modo de envolvimento, pode ser a colaboração nas actividades de aprendizagem dos filhos, em casa ou na escola, ou ainda, ao nível da participação na gestão das próprias escolas.

Um outro modelo, refere-se à tipologia de Davies (1987), a qual acentua os enormes benefícios resultantes da participação dos pais na tomada de decisões escolares ou na co-produção das actividades, individuais e/ou colectivas, podendo ainda constituir-se como defesa de pontos de vista apresentados e negociados pelos professores e pelos pais.

Finalmente, um terceiro modelo, referente à tipologia de Heleen (1988), salienta que o importante é conseguir levar os pais a inserirem-se na escola, de acordo com as suas disponibilidades e interesses, incluindo a participação na tomada de decisões, na co-produção em todo o tipo de actividades ou ainda no apoio julgado necessário.

Também Sousa, L. (1998:157) é da opinião que se torna *"necessário conhecer os vários intervenientes, as suas competências, necessidades e disponibilidades"*. Neste sentido, a autora apresenta-nos igualmente, um outro modelo de parceria proposto por Hornby (1994), no qual pais e profissionais podem cooperar e co-responsabilizar-se, o qual está representado na seguinte figura:

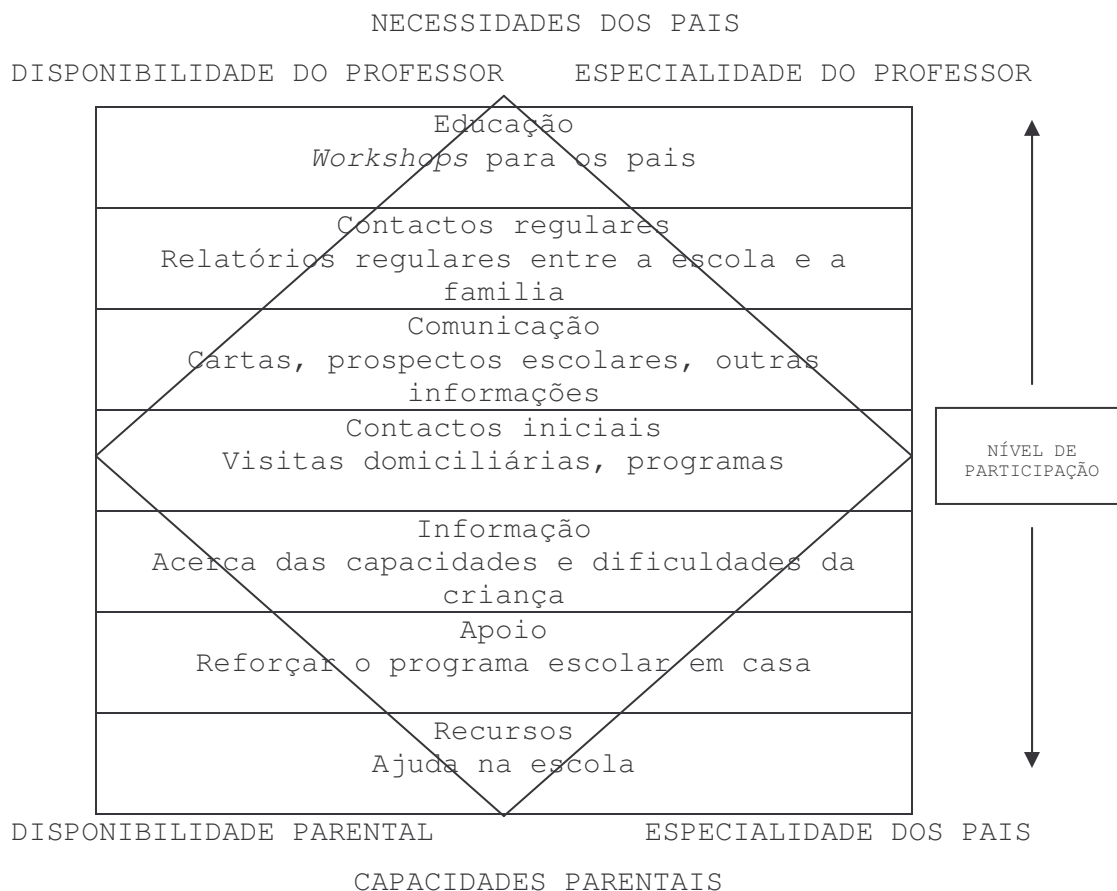


Fig.2 - Modelo de parceria pais-professores (Homby,1994) in Sousa, L. (1998:157).

Todo este processo descrito pelo autor na Fig.2, permite a melhoria das práticas escolares, clarificando o papel que pais e professores podem desempenhar e esclarecendo por seu lado, o que poderá ser um envolvimento saudável.

Também para Davies, D. et al. (1989), a maioria das discussões, acções e propostas na área da cooperação escola-família permitem estabelecer quatro grandes categorias de actividades que se enquadram no conceito de envolvimento.

Para os autores já referidos, as actividades de relacionamento escola-família devem ser hierarquizadas do seguinte modo:

- . Actividades de co-produção, que compreendem acções individuais ou colectivas desenvolvidas de forma coordenada pela escola e pela família, tendo em vista melhorar o ensino e o aproveitamento do aluno;
- . Actividades ligadas à tomada de decisões, que têm sobretudo a ver com o poder da família em relação à sua intervenção nas medidas de carácter administrativo ou de política geral, tanto ao nível do estabelecimento de ensino como do sistema;
- . Actividades com base em grupos de interesse, que incluem as diferentes acções das organizações representativas dos interesses das famílias, com o objectivo de defender valores, princípios e políticas, reivindicando e propondo alterações no sistema;
- . Actividades circunscritas à livre escolha, que se traduzem nas opções da família, tais como escolha de escola, de certas disciplinas e de cursos.

Wolfendale, S. (1993:133), defende mesmo que, tendo em conta as necessidades da criança, a participação dos pais *"pode ser vista como uma abordagem «preventiva», na qual os «problemas» podem ser «detectados» e resolvidos antes de se agudizarem"*.

Desta forma, parece-nos que o papel da escola e a importância da educação, são melhor entendidos e apreciados pelos pais, aumentando as suas expectativas educacionais, possibilitando uma mais forte valorização da importância da escola.

Também Diogo, J. (1998:22), citando Comer (1988) refere que *"quando os pais têm um relacionamento positivo com o pessoal da escola, podem ajudar os filhos a desenvolver uma atitude positiva para com essas pessoas. Isto é importante: Quando incitamos as crianças desfavorecidas de grupos minoritários a alcançarem o sucesso escolar - o instrumento prioritário da sociedade -, estamos frequentemente a exigir-*

lhes que sejam diferentes dos seus pais. Com os pais envolvidos, não há conflito”.

Nos dias de hoje, torna-se inegável o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família em particular, desempenham na escola. Um papel que se pretende baseado, não na dependência, mas numa cooperação que se torna essencial assegurar.

Neste sentido e inseridos num contexto de mudança que se vislumbra cada vez mais rápido e alargado, temos assistido a tentativas implícitas de reconceptualização da relação entre a família, a escola e a comunidade.

Nesta perspectiva, Arroteia, J. (1991:49) cita o esquema de Rassekh e Vaideanu (1987), o qual diz respeito à abertura da escola ao todo social, abertura esta que se torna pertinente baseada na relação que a escola mantém com a família, salientando a importância da existência de relações positivas entre ambas as partes, as quais implicam, quase que por inerência, uma abertura baseada numa dinâmica de articulação, de integração e de comunicação, no sentido da resolução de problemas, como se mostra na seguinte figura:

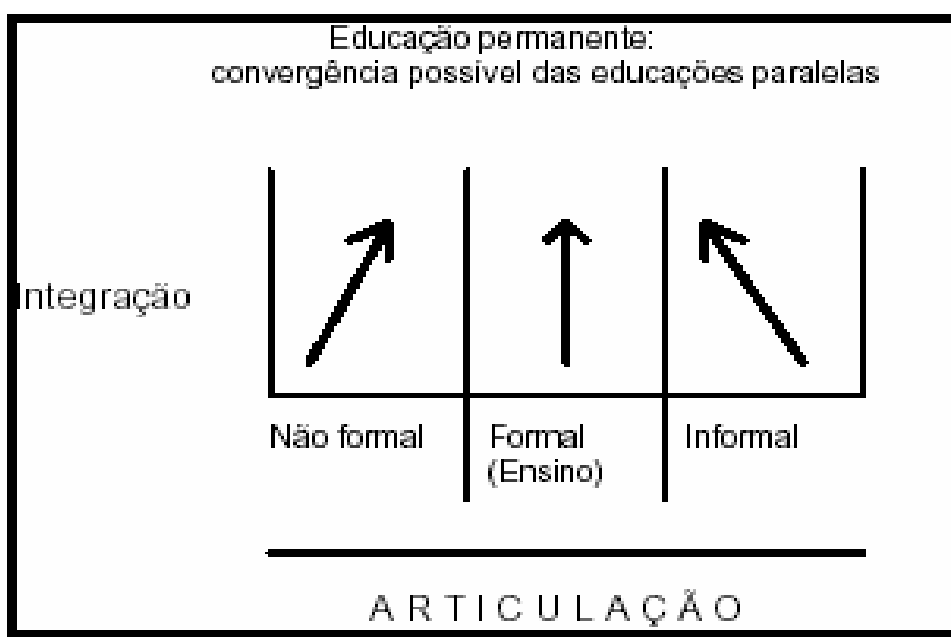


Fig. 3 – Convergência educativa entre família e escola de Rassek e Vaideanu (1987) in Arroteia, J. (1991:49).

Para Arroteia, J. (1991:50), estabelecido o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade local *"a escola vê-se assim envolvida por um cenário diversificado e por uma teia de numerosas relações que a obrigam a reflectir sobre a realidade física, humana, económica e social circundante, introduzindo muitas das valências do exterior no seu quotidiano"*.

Desta forma, existe uma maior responsabilização e gestão de poderes dos vários contextos integrativos onde a criança é educada, tendente à construção de novas formas de desenvolvimento.

3.1. Etapas do Envolvimento Parental

Escola e Família são dois sistemas sociais com organizações e finalidades próprias, que em parte são comuns, uma vez que pretendem o desenvolvimento dos seus educandos.

Assim, a família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectivos e preocupações partilhadas. Por este motivo, estas duas instituições são complementares uma da outra. Daí também, a necessidade de se utilizar com frequência termos como cooperação, participação, envolvimento e colaboração, para a definição das relações que entre ambas se pretendem que existam.

Segundo Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:144) *"é corrente dizer-se que os problemas da escola são os problemas da família e os problemas da família são os problemas da*

sociedade e que é preciso procurar a solução dos problemas da escola na família e dos da família na sociedade”.

Apesar de se reconhecer que alguns pais são indiferentes à educação escolar dos filhos, temos de aceitar que a realidade começa a ser diferente e que existe uma consciência participativa dos pais cada vez mais forte.

Esta consciencialização obedece a várias razões. Uma delas é o sentido que a sociedade actual tem de responsabilidade educativa, que inicialmente cabe à família na educação, exigindo dela colaboração, empenho e dedicação.

Outra razão, é a consciência que a tarefa de educar é um fenómeno complexo, que exige uma acção concertada dos vários educadores. A problemática da formação da personalidade necessita da intervenção conjunta das diferentes entidades, que ajudem o educando a realizar-se como pessoa.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:146) afirmam que *“o desenvolvimento e a aprendizagem passam através da dinâmica da interacção entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa e acontecem de um modo integrado, global, harmónico e progressivo no contexto do processo educativo”.*

Um terceiro factor é a existência de uma maior sensibilização, em todos os espaços institucionais da sociedade, da necessidade da participação mais efectiva dos pais como um direito. Finalmente, há que considerar como já vimos, a crescente legislação que permite regular a participação das famílias na vida das escolas.

Por seu lado, as escolas enquanto instituições também se organizam de várias formas que implicitamente remetem para formas específicas de envolvimento dos pais.

Nesta base, Comeau e Salomon (1994), referenciados por Sousa, L. (1998:158), identificam quatro tipos de escola e o lugar que os pais ocupam nesta:

- **escola hierárquica** - autoritária, pretende a mínima participação, o professor é o único detentor do saber e os pais são para consultar em determinadas situações problemáticas;
- **escola participativa** - defende a máxima participação, seja em relação só ao filho ou na própria gestão escolar;
- **escola comunitária** - dá um lugar muito importante aos pais e à comunidade e pouco aos alunos;
- **escola autónoma** - coloca o aluno de forma activa no processo de aprendizagem, dando menos relevo aos pais e à comunidade.

Também para Epstein (1987), citado por Sousa, L. (1998:158-159), a escola e a família têm objectivos semelhantes para a educação das crianças. O problema está em que *"por um lado, nem todas as famílias sabem como apoiar os filhos, e, por outro, nem todas as escolas encorajam as famílias a fazê-lo"*.

Desta forma, e segundo a mesma fonte, o referido autor indica 5 tipos diferentes de envolvimento parental:

Tipo 1 - obrigações básicas dos pais - dizem respeito à satisfação das necessidades básicas da criança (segurança, bem-estar, afecto, saúde, alimentação, vestuário);

Tipo 2 - obrigações básicas da escola - dizem respeito à comunicação que a escola estabelece com a família, informando-a sobre o regulamento interno, os programas escolares, a progressão do aluno;

Tipo 3 - envolvimento dos pais na escola - inclui o trabalho voluntário destes na escola e na sala de aula, as reuniões de pais, a formação de pais;

Tipo 4 - envolvimento em actividades de aprendizagem em casa - onde os professores dão sugestões de actividades de como os pais podem apoiar o seu filho nos estudos;

Tipo 5 - participação em tomadas de decisões - onde se procura influenciar os pais a participar nas tomadas de decisão e desempenhar funções específicas na gestão escolar.

Também Marques, R. (1991:11) refere que *"é precisamente nas componentes de complemento curricular e de interacção que a participação dos pais na vida da escola pode assumir a ampla tipologia proposta por autores como Epstein (1987) e Davies (1989), isto é, tanto no trabalho voluntário de apoio aos professores, como a participação na tomada de decisões."*

Na mesma linha de pensamento, Hansen, H. (1985:10-12), salienta que *"a participação dos pais em programas educacionais a todos os níveis transformou-se em prioridade máxima nos últimos vinte anos"* e que na realidade americana *"alguns programas de educação pré-escolar, apoiados pelo Governo, exigem que os pais constituam 51% da Comissão Coordenadora"*.

Desta forma, e para que tal aconteça, propõe um plano em dez etapas para o envolvimento dos pais, de modo, a satisfazer as necessidades destes, da escola e das crianças, definindo da seguinte forma as dez etapas:

Etapa 1 - os professores podem fornecer informação antecipada aos pais acerca do *curriculum* dos seus filhos através de circulares regulares;

Etapa 2 - As informações enviadas aos pais podem dar sugestões de actividades a desenvolver com os seus filhos, no sentido de procurarem no quotidiano relações específicas com o conteúdo escolar;

Etapa 3 - O professor pode procurar ajuda nos pais como fornecedor de recursos, de modo a que estes os tragam para a sala de aula, dando assim uma dimensão mais real ao tema estudado;

Etapa 4 - O professor pode convidar os pais a trazerem para a sala as suas experiências pessoais ou profissionais -

"pessoa-recurso" - por forma a que estes se sintam mais implicados nos conteúdos curriculares, acrescentando uma nova dimensão ao programa escolar;

Etapa 5 - Os professores tendo por base a etapa anterior, podem encorajar os pais a irem para as salas como ajudantes ou voluntários, tornando-os ainda mais conscientes do *curriculum* dos filhos;

Etapa 6 - Os professores precisam incentivar os pais a tornarem-se executivos mais eficazes ao serviço de comissões coordenadoras (Conselhos Directivos ou Associações de Pais);

Etapa 7 - Os professores podem clarificar os objectivos para todos os níveis de ensino e áreas curriculares fornecendo aos pais fichas de registo e avaliação dos comportamentos dos filhos e não apenas da realização escolar destes;

Etapa 8 - Os professores necessitam desenvolver grupos de apoio comunitário por forma a que os pais exponham as suas preocupações de uma forma anónima, sem correr riscos de represálias ou censuras pela escola;

Etapa 9 - Os professores devem dar informação e oportunidade aos membros de toda a comunidade, de participarem na escola promovendo a ligação escola-mundo profissional, por forma a mostrar como a escola é uma parte integral da vida de todas as pessoas;

Etapa 10 - Os professores devem avaliar sistematicamente a sua eficácia junto dos pais identificando desta forma os pontos fortes e fracos da sua actuação.

Na perspectiva deste autor, os pais necessitam de se sentir como agentes participantes, agentes que vejam tal ligação respeitada e aos quais seja reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento das escolas, acrescentando que *"a educação para a realidade - a escola como um laboratório vivo de aprendizagem, possuindo uma parte de vida*

no seu ambiente controlado - torna-se o produto final, ajudando as crianças a verem que aquilo que aprendem na escola os ajudará a perceber e a enfrentar melhor o mundo que os rodeia” (Hansen, H., 1985:12).

Mas, se tivermos presente que uma mesma situação difere tendo em conta os seus intervenientes e os seus contextos, seria irrealista considerar uma só abordagem no processo de envolvimento dos pais na escola.

Davies (1989) citado por Marques, R. (1991), agrupa vários tipos de envolvimento parental, apresentando quatro categorias que defende como essenciais:

- Tomada de decisões;
- Co-produção;
- Defesa de pontos de vista;
- Escolha das escolas pelos pais.

Este conjunto de categorias com vista a um maior envolvimento, oferece uma maior flexibilidade nos modelos que se adoptam, ao mesmo tempo que torna as várias tipologias propostas mais abrangentes, nas várias áreas de interacção.

Observando este facto, Marques, R. (1993) sugere também ele, três abordagens de envolvimento dos pais:

- **Comunicação escola-casa** - onde os pais actuam dando continuidade e reforçando aquilo que os professores desejam que os alunos façam em casa, seja na ajuda em trabalhos, seja conversando sobre aspectos da actividade escolar;
- **Abordagem interactiva** - na qual se identificam os objectivos que são comuns aos dois grupos (família e escola) de modo a que se crie um mútuo respeito influenciando todas as iniciativas de interacção;
- **Abordagem de parceria** - a qual se caracteriza pela coexistência, nas relações entre a família e a escola, de elementos das duas abordagens anteriores.

No entanto e parafraseando Wolfendale, S. (1993:135), as tipologias propostas *"foram mais ou menos valorizadas tendo em conta as áreas de participação e a valorização que os vários autores e/ou documentos lhes foram atribuindo"*, ao longo do tempo.

A referência a várias abordagens possibilita na prática, a diversificação de programas de modo a que o envolvimento dos pais na escola seja o mais realista e adequado possível aos contextos, demarcando-se enquanto processo contínuo, efectivo e positivo. Desta forma, o envolvimento parental pode contribuir para diminuir o fosso entre as crianças de diferentes grupos sociais.

3.2. As Vantagens do Envolvimento Parental

As vantagens do envolvimento e participação dos encarregados de educação nas escolas, segundo Davies, D. et al. (1989), desenvolvem reflexos positivos nos mesmos, uma vez que, salienta a melhoria da sua auto-estima, o aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas.

Epstein (1992), referenciado por Diogo, J. (1998:23), diz que *"a participação parental na vida escolar pode, por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania"*.

Por seu lado, Matos, A. e Pires, J. (1994:23) dizem ainda que o envolvimento parental produz efeitos positivos nos pais, uma vez que estes aumentam e fortalecem as redes sociais, adquirem mais informação, desenvolvem o sentimento de auto-estima, aumentam a motivação para continuarem a sua

própria educação, tendo possibilidades de ganharem novas competências, uma vez que a educação que a escola lhes proporciona poderá ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que, por sua vez, terá um impacto benéfico, ao nível social e educativo, nos filhos.

Também Marques, R. (1991:6), revela ainda que *"estudos sobre a influência da família no aproveitamento escolar mostram que há enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares"*.

Sob o ponto de vista da escola Davies, D. et al. (1989:39-40), afirmam que o envolvimento parental pode trazer benefícios à própria escola e aos professores, uma vez que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperam com eles de uma forma positiva.

Ainda para Matos, A. e Pires, J. (1994:23-24) *"uma maior ligação da escola às famílias e comunidades produz resultados positivos. As escolas têm mais facilidades no acesso a recursos materiais e humanos; são mais apreciadas pela comunidade; a desconfiança em relação à escola é reduzida"* salientando ainda que *"a necessidade de promover uma cooperação mais estreita entre a escola e a família resulta principalmente da natureza do processo educativo e das funções e finalidades destas duas instituições"* (Matos, A. e Pires, J., 1994:25).

Desta maneira, família e escola têm a ganhar nesta interacção. Os pais vêem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos.

Existe assim uma maior responsabilização e uma gestão de poderes, que são inferidas pela construção de novas formas de desenvolvimento pessoal.

Os professores e a escola podem também beneficiar com o envolvimento dos pais. O trabalho do professor pode ser mais facilitado e satisfatório se tiver a ajuda e cooperação das famílias. Quando valorizados, os pais assumem atitudes mais favoráveis face aos professores e tendem a partilhar algumas das suas preocupações e o professor, passa a ser encarado com mais simpatia.

Por seu lado, o envolvimento parental pode imprimir novas perspectivas na escola. Os professores tendo uma visão dos pais mais positiva, assumirão atitudes mais favoráveis no processo de interacção. A escola por seu turno, terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas. Sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.

Marques, R. (1991:7) assinala que *"um dos objectivos mais importantes das relações escola/famílias/comunidades é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos. Este envolvimento pode incluir a comunicação pais/filhos, pais/professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões"* salientando ainda que *"um grande objectivo das relações escola/famílias é aumentar a motivação e o aproveitamento escolares"*.

O mesmo autor refere ainda, que os professores que ensinam em escolas com boas relações com as famílias olham os pais de uma forma mais positiva, havendo *"cada vez mais provas de que as percepções dos professores face aos pais e dos pais face aos professores podem mudar num sentido positivo"* (Marques, R., 1991:7).

Tendo por base a revisão bibliográfica efectuada, podemos concluir que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar.

A colaboração com as famílias, apesar de não substituir a necessidade de programas de educação de qualidade nem a necessidade de uma melhoria profunda e compreensiva dos estabelecimentos de ensino é, todavia, *"uma componente fundamental de uma estratégia de reforma. A promoção do sucesso escolar passa, pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma outra articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular"* (Diogo, J., 1998:23).

Ainda segundo Marques, R. (1991:8), *"os estudos sobre as práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos também beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias."*

Nesta perspectiva, Davies, D. et al. (1989:37-40), assinalaram múltiplos e diversos benefícios no envolvimento parental: *"para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática"*, salientando que a colaboração dos pais reduz a *"alienação e a desconfiança da parte das comunidades e aumenta o sentimento de pertença sobre a escola como instituição"*. Os mesmos autores dizem ainda, que os efeitos positivos do envolvimento dos pais na escola se verificam no aproveitamento escolar em todos os graus de ensino e em todos os grupos sociais, sendo que os programas concebidos com o envolvimento dos pais

produzem alunos com melhor aproveitamento que programas idênticos, sem o envolvimento destes.

Partindo deste princípio, os professores desempenham as suas tarefas com mais eficácia, pois partilham algumas das suas maiores preocupações com os pais, tendo um efeito igualmente positivo sobre eles, pois como referem Davies, D. et al. (1989:40), os docentes *"passarão a ver-se menos como donos da escola, do conhecimento e da educação"*, abdicando do seu poder, mas passando a ganhar maior prestígio, autoridade e compreensão junto dos pais.

Ainda Davies, D. et al. (1992) acentuam o facto de nas sociedades actuais a acção educativa ser muito mais do que a relação que se estabelece na sala de aula. Actualmente *"passa a incluir o jogo, a interacção entre os diferentes actores sociais em confronto na escola"* (Davies, D. et al., 1992:62). É a abertura institucional à articulação dos modos informais e formais, na concepção dos próprios modelos de dinâmica das escolas.

Nas escolas onde a mudança de atitudes levou a uma interacção entre os pais e os professores, *"onde já existem formas activas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes"* (Wolfendale, S., 1993:131).

Uma escola que privilegia o envolvimento parental, utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão em última análise a própria criança.

Também Henderson (1987), citado por Davies, D. et al. (1992) refere que os filhos cujos pais se envolvem nas actividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. Ainda os mesmos autores centralizam as vantagens do envolvimento parental neste facto pois, como referem, *"o sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os*

filhos a terem um comportamento correcto na escola" (Davies, D. et al., 1992:25).

Por seu turno Marques, R. (1991:6) evidencia que *"estudos têm mostrado que são precisamente os alunos oriundos de famílias com menores recursos culturais e económicos que mais poderão beneficiar com tal envolvimento"*.

Nesta mesma perspectiva salienta que *"estudos conduzidos nas últimas duas décadas mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino. Esta relação explica-se pelo facto das crianças viverem num mundo ecológico que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança"*, e que *"a falta de comunicação entre as várias instâncias provoca rupturas em todas as outras"* (Marques, R., 1991:33).

3.3. Obstáculos à Intervenção dos Pais

A experiência tem revelado que a escola enferma ainda de alguns males que afastam as famílias.

Matos, A. e Pires, J. (1994:19-20) referem alguns pontos negativos, entre os quais destacam que:

- . a escola é vista ainda como um elemento estranho que se instalou no seio das comunidades e como um corpo separado da sociedade;
- . as escolas encontram-se burocratizadas, afastam-se das famílias, voltam as costas às comunidades;
- . os professores estão habituados que todos os seus actos sejam comandados externamente por decretos, despachos, circulares e até por regulamentos internos minuciosos, controlando-os e subtraindo-lhes a criatividade;

- . os professores estão ainda habituados a encarar os pais como eternos ausentes que entregam os filhos ao cuidado da escola, ficando a partir daí despojados de qualquer poder de intervenção escolar;
- . alguns professores duvidam até das vantagens da participação das famílias na vida da escola;
- . outros professores receiam que a participação das famílias vá complicar o funcionamento das escolas e fazer perigar o seu estatuto profissional, obrigando-os a tarefas adicionais;
- . muitos professores receiam também que o envolvimento dos pais lhes retire poder e seja até uma forma de controlo e fiscalização.

Seguindo esta ordem de ideias Marques, R. (1993) refere também, que alguns estudos identificam obstáculos à intervenção dos pais, sendo um deles, o facto dos pais de nível cultural elementar só serem contactados pela escola quando os seus filhos têm problemas e sendo nesse caso, chamados para ouvirem dizer mal dos filhos. Por outro lado, a linguagem usada pelos professores nem sempre é compreendida por estes pais. Deste modo, a escola é encarada por eles, como um mundo distante e do qual têm más recordações, porque nem sequer entendem a dinâmica interna da escola.

O mesmo autor, cita Henderson (1987), que refere que além destes obstáculos existem outros, resultantes quer das divergências sobre as estratégias mais adequadas para promover o envolvimento dos pais, quer da falta de informação que origina receios infundados tanto nos pais como nos professores.

Canário, R. et al. (1997:98) salientam por seu lado, que *"por razões históricas, os pais têm sido tendencialmente encarados pelo corpo docente como potenciais intrusos, relativamente ao território profissional dos professores"*. No entanto para os mesmos, esta situação está a mudar de forma

acelerada e têm-se multiplicado os projectos que, precisamente, têm como um dos objectivos o envolvimento dos pais nas actividades da escola, encarando-os como parceiros privilegiados da acção educativa.

Assim, as aprendizagens dos alunos são, cada vez mais, encaradas como o resultado dos efeitos interdependentes de uma tríade construída pela escola, as famílias e a comunidade local.

No entanto, Pires, E. et al. (1991:66) revelam que *"os professores e os responsáveis pelos órgãos de direcção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação dos pais na vida escolar"*.

Segundo os mesmos autores, estas resistências verificadas pelos professores, são muitas vezes consequência do desequilíbrio de poderes entre pais e professores, denotado na relação educativa, cabendo aos professores ocupar uma posição dominante nessa relação.

Por seu lado, Davies, D. et al. (1989), referindo-se à participação dos pais e encarregados de educação no processo de escolarização dos seus filhos, identificam alguns obstáculos a essa participação, nomeadamente os de carácter organizacional. Segundo os autores, *"há uma barreira adicional às finalidades e benefícios do envolvimento dos pais: a natureza da escola como organização"* uma vez que *"as escolas manifestam algumas características especiais que inibem a mudança e o envolvimento de personagens exteriores, tais como os pais"* (Davies, D. et al., 1989:45-47).

Esta situação é ainda mais compreensível se atendermos a um passado recente, no qual os professores se interessavam pouco pela opinião dos pais.

Também, Portugal, G. (1994:244) avaliza que *"tanto a família como a escola reflectem as condições da sociedade em geral, isto é, estão à mercê de uma sociedade que nem sempre*

acalenta actividades e atitudes conducentes a um saudável desenvolvimento da personalidade”.

Pensamos, no entanto, que se de algum modo estes são tempos remotos, permitem-nos por outro lado, perceber melhor os conflitos e as resistências que ainda hoje, implícita ou explicitamente são manifestadas, algumas vezes, pelos professores, à participação dos pais na escola.

Sabemos todavia que existem barreiras que se colocam entre a escola e a família e que dificultam a concretização dos benefícios do envolvimento.

As escolas e alguns professores manifestam ainda, características que inibem e dificultam o envolvimento de outros parceiros, tais como os pais. De entre essas barreiras ao envolvimento Matos, A. e Pires, J. (1994:21-22) salientam que:

- . a escola utiliza linguagem confusa e difícil de compreender;
- . a marcação de reuniões e encontros é feita para dias e horas dentro do horário de trabalho dos pais;
- . quando há relações entre a escola e as famílias, estas limitam-se à simples troca de informações sobre os alunos;
- . os professores, nos diversos contactos, *“tomam atitudes hierárquicas superiores...”* colocando os pais em *“...situação de dependência”*;
- . os pais de baixo estatuto sócio-económico alegam que não têm formação para colaborar na educação dos filhos nem para os ajudar em casa, que só são contactados pela escola quando os seus filhos têm problemas e que esta só lhes apresenta os aspectos negativos dos educandos;
- . existe ainda uma grande descontinuidade entre o mundo dos pais difíceis de alcançar e a escola;
- . as expectativas de muitos pais em relação à escola são muito baixas;

. as famílias não têm ainda voz activa nas escolas.

Também um estudo realizado por Davies, D. et al. (1989), abrangendo 150 professores dos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal e circunscrito ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, acentuou a predominância com que era referido pelos professores, o pouco interesse dos pais pela educação escolar dos seus filhos.

Nesse mesmo estudo, quase todos os professores entrevistados, responsabilizavam os pais pela inexistência de relações entre estes e a escola. Todos parecem acreditar que esta mudança só acontecerá após uma mudança de atitudes por parte dos pais, atribuindo unicamente a estes a responsabilidade.

Ainda Guerra, I. (1985) identifica três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família, sendo eles:

- De ordem técnica - uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do aluno;
- De ordem moral - uma vez que a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais;
- De ordem social - que advém da evolução histórica do papel do professor.

Esta ideia é também defendida por Marques, R. (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a "controlar" a actividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas;

- à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais;
- à própria formação de professores que se tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental;
- ao "gigantismo das escolas" e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Oliveira, B. (1994:144), parafraseando Sermet (1985), refere que *"a maioria dos professores atribui aos pais amplas responsabilidades quanto ao trabalho escolar e ao comportamento do filho na escola, ao mesmo tempo que exprimem um certo cepticismo quanto à vontade dos pais em assumir a sua responsabilidade bem como às suas competências para o fazer"*.

Temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre a família e a escola. Ao existir actualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções e papéis, esta pode originar e desenvolver um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade e inoperância entre pais e professores.

Lima, L. (1998:332) refere que *"não há a tradição em Portugal de diálogo entre professores e pais ou, de um ponto de vista institucional, entre a escola e a associação de pais e encarregados de educação (...) o diálogo, a verificar-se, era desde logo um sinal negativo, uma vez que os pais só eram convocados à escola quando algum facto considerado grave ocorria com os seus filhos/educandos"*.

Também Marques, R. (1993) referindo Levin (1987), diz ainda que, a maioria dos professores, relativamente à problemática da intervenção dos pais na escola, apresenta expectativas negativas e acrescenta que o mau aproveitamento e abandono escolar estão associados à pobreza e às diferenças

culturais linguísticas da família, concluindo que estas lacunas educacionais conduzem, posteriormente, ao desinteresse e à pouca participação social e política.

Esta situação corresponde à ideia de que a falta de instrução e formação pode produzir efeitos negativos ao nível pessoal e social dos cidadãos.

Segundo Leitão, L. (1994:2), alguns estudos *"indicam que nas crianças em risco, oriundas dos estratos mais baixos da distribuição sócio-económica, as estratégias de intervenção não são efectivas se forem centradas apenas na criança, (...) permanecendo o eco-sistema familiar inalterado"*.

Assim, confrontada actualmente com uma realidade de certo modo normativa que a impele a participar na escola (através do Projecto Educativo, Área Escola, Associação de Pais, Avaliação de PE e PEI, entre outros), a família acentua muitas vezes os conflitos, que se perspectivam entre o desejo de participar e o modo de operacionalizar essa participação.

Ainda Marques, R. (1993) partilha da opinião já referida por outros autores, quando defende que o nível de participação dos pais está directamente relacionado com o seu nível sócio cultural. Estudos realizados por este autor (1991) em quatro escolas C+S do distrito de Santarém, evidenciam que o número de pais que nessas escolas mantêm relações de modo contínuo, com o director de turma é de mais de 50%. Sendo destacado que são os pais económica e culturalmente mais desfavorecidos que menos comunicam com o director de turma.

Também para Matos, A. e Pires, J. (1994:22) *"os pais de baixos rendimentos e com baixo nível cultural são os que menos se envolvem"*.

Todavia para Benavente, A. (1990) e num estudo efectuado em 63 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa e concelhos limítrofes), embora assinalando a pouca iniciativa

dos pais, refere que a maioria do relacionamento entre família e escola é da iniciativa da família. Do total de pais inquiridos somente 1/3 foi chamado a intervir individualmente e 39% nunca foram contactados pelo professor. A autora regista ainda, que 51% dos pais gostariam de manter contactos mais frequentes com a escola.

Se esta constatação é inegável, a verdade é que segundo a opinião da maioria dos autores, conforme a revisão bibliográfica efectuada, a participação dos pais em questões relacionadas com a escola, nem sempre se torna efectiva.

No entanto, vislumbramos também que é difícil estabelecerem-se "pontes" de modo a que ambas as partes desenvolvam dispositivos que contemplem *"a participação, a gestão directa, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma colaboração cooparticipada num processo interno de mudanças"* (Dias, M., 1993:106).

Escola e pais não podem, pois, continuar a viver num clima de antagonismo operacional. A ausência de uma convergência operativa e a falta de comunicação entre as duas partes essenciais ao mundo da criança, podem produzir efeitos de estagnação no processo do seu desenvolvimento.

O envolvimento dos pais proporciona amplos benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos, para os pais por se sentirem implicados, para a escola uma vez que encontra um parceiro aliado e ainda para o desenvolvimento e progresso da própria sociedade.

3.4. Estratégias Operativas na Relação Escola-Família.

A escola que hoje em dia se pretende construtiva e formativa, assenta numa lenta evolução do desenvolvimento e

transformação da sua própria estrutura tradicional, perspectivando-se num lugar de encontro de diferentes pessoas e culturas, tendo como um dos seus principais papéis promover a educação enquanto partilha de cultura e saberes, permitindo estabelecer relações recíprocas entre professores, pais, alunos e comunidade.

O desafio evidente, é passar da teoria à prática e as estratégias a serem adoptadas deverão variar de acordo com os intervenientes e devem ser articuladas com as realidades e recursos locais.

Para Marques, R. (1993:39) *"a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação"*. No entanto esta boa comunicação só poderá existir se houver uma aproximação, com vista ao reconhecimento entre os dois sistemas.

Torna-se assim, difícil e complexo estabelecer-se comunicação com aquilo que se desconhece. Por este motivo *"o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos"* (Davies, D. et al., 1989:38).

Wolfendale, S. (1993:133) por seu turno, fazendo referência a este mesmo facto diz que a radicalização das atitudes dos professores bem como dos pais, se devem muitas vezes a *"medos e experiências estereotipadas dos «papéis» dos professores e dos pais"*. Esta realidade advém da *"falta de esclarecimento e de linhas de comunicação pouco acessíveis"*.

Neste sentido e tendo em conta que a comunicação é, provavelmente a fonte de conflito interpessoal mais importante em qualquer relação entre sujeitos, torna-se pertinente promover mudanças nas práticas educativas, repensando e reajustando as funções dos seus interlocutores.

No entanto, segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:26) *"as análises que habitualmente se efectuam nas escolas sobre a cooperação escola/família limitam-se quase sempre ao reconhecimento de dificuldades e à elaboração de princípios gerais que todos revelam aceitar, mas que raramente se concretizam"*.

Ainda para os mesmos autores, *"a abordagem da cooperação escola/família deve, pois, decorrer dentro de um quadro conceptual de referência, com vista a ter-se uma visão de conjunto do problema. Talvez assim se consiga aprofundar a análise deste problema, que deve afinal merecer atenção cuidada de todos quantos neles estão directa ou indirectamente envolvidos"* (Matos, A. e Pires, J. 1994:26-27).

Uma ideia ou pensamento só pode ser completamente aceite quando é compreendida pelos outros. A comunicação perfeita, ao existir, entre pais e professores só acontece quando o quadro mental concebido por uns coincide ou se aproxima ao pensamento ou à ideia transmitida pelos outros e vice-versa. Se este facto não acontecer, a comunicação estabelecida entre pais e professores não se tornará eficaz.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:145) sublinham que *"a escola, como comunidade educativa, é extremamente sensível e, em certa medida, vulnerável à problemática, às preocupações, aos conflitos, às contradições e até às situações mais ou menos dramáticas que acontecem no seio das famílias daqueles que dela fazem parte"*.

O debate de ideias e de interesses e a vivência positiva de conflitos, poderão contribuir para a reestruturação de normas que venham a constituir uma escola de qualidade, coerente com os objectivos explícitos e implícitos nas finalidades da educação.

Desta forma, a relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta activa, reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, e pelo esforço para compreender o ponto de vista do outro. Pretende-se, neste sentido, melhorar a capacidade para compreender o real significado de uma mensagem sem a distorcer, através de julgamentos e interpretações prematuras.

Neste sentido Marques, R. (1991) tendo em conta a tipologia de Henderson (1987) refere cinco princípios básicos que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- Promoção de um clima aberto e amistoso, onde são facilitados sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico, o encontro entre pais e professores;
- Existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos;
- Interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que estes se impliquem activa e positivamente na dinâmica da escola, vivenciando os seus problemas e as suas alegrias;
- Existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental, criando e activando os recursos possíveis para uma boa colaboração;
- Utilização de vários recursos disponíveis com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo.

Ainda Marques, R.(1991:53) referindo Epstein (1987), indica várias estratégias para envolver os pais na escola. Entre as variadas sugestões apresentadas pelo autor, destacamos as seguintes actividades que podem ser desenvolvidas pelos professores:

- Pedir aos pais que assistam às aulas;

- Explicar-lhes certas técnicas de ensino;
- Pedir-lhes que assinem os trabalhos enviados para casa;
- Sugerir que estes façam perguntas aos filhos sobre a escola;
- Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais;
- Sugerir aos pais que desenvolvam com os filhos projectos multidisciplinares;
- Pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos.

Também Matos, A. e Pires, J. (1994:31), propõe alguns caminhos que poderão facilitar o relacionamento escola-família. Entre eles destacamos:

- . Envolvimento dos pais na organização governativa das escolas;
- . Avanço e reforço da autonomia das escolas;
- . Organização diferente das escolas no que se refere ao relacionamento com os pais;
- . Apoio a pais no trabalho de acompanhamento dos estudos dos filhos;
- . Cursos para pais destinados a promoverem uma maior e mais adequada comunicação e interacção pais/filhos;
- . Apoio dos pais em algumas actividades, em colaboração com os professores;
- . Participação da família em projectos conjuntos com a escola;
- . Institucionalização de dispositivos consistentes de contactos com a família;
- . Criação e dinamização da sala dos pais na escola;
- . Promoção de actividades variadas que levem a uma maior e melhor aproximação escola-família.

Wolfendale, S. (1993:132) refere ainda que é sobretudo à escola que cabe planificar e sistematizar os contactos com os pais. É a esta que cabe perguntar-se:

- Quais os objectivos que estão subjacentes e motivam o estabelecimento de contactos com os pais (Porquê?).
- Quais os conteúdos que se pretendem transmitir explícita ou implicitamente na mensagem (Para quê?).
- Que tipo de contacto será benéfico para a situação, quais os métodos e estratégias a utilizar (Como?).
- Quais os meios/recursos disponíveis para facilitar o envolvimento dos pais na escola (Com o quê?).

Davies, D. (1992) por seu lado, refere que se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas, uma vez que estas sentem muitas vezes insegurança privilegiando, assim, as relações internas e externas estáveis.

Ainda para Matos, A. e Pires, J. (1994:30-31), *"é imperioso, pois que a escola se abra também à comunidade e com ela colabore na tarefa comum de formação dos jovens. Para a concretização de um modelo eficaz de relacionamento, é necessário implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade, directa ou indirectamente ligadas ao processo da educação"*.

A escola enquanto organização torna-se por vezes, pouco permeável a mudanças, arriscando poucos recursos na procura e operacionalização de respostas alternativas aos problemas que se lhe colocam e ao envolvimento dos pais na procura de soluções.

Torna-se assim, necessário o desenvolvimento de uma relação dialéctica entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura e uniformidade educativa, tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a despoletar um reconhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico e uma relação recíproca, que

conduzam a uma responsabilização e a um ganho mútuos entre ambas as partes.

À escola é-lhe imputada a tarefa de estimular e incentivar a família levando-a a participar, criando-lhe habituação. À família cabe, por inerência da sua função educativa, redescobrir as vantagens da participação na escola, disponibilizando-se.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

Metodologia

METODOLOGIA

De acordo com a revisão teórica efectuada, o estabelecimento de uma real parceria entre pais e professores depende, em grande parte, da relação que os protagonistas estabelecem no dia a dia e que se torna determinante para o desenvolvimento do aluno. Desta maneira, a comunicação entre professores e pais terá de ser estabelecida e reforçada, devendo orientar-se pela identificação do conjunto das características próprias de cada grupo.

Nesta conformidade, duas razões fundamentais levaram à escolha deste estudo. A primeira é conhecer de forma mais objectiva e estruturada as necessidades específicas das famílias; a segunda é identificar a forma como os professores interagem com as famílias no sentido de ir ao encontro das suas necessidades, proporcionando-lhes oportunidades e meios para poderem desenvolver as suas competências como pais e, assim, facilitarem e favorecerem o crescimento, o desenvolvimento e o processo educativo dos seus filhos.

1. Características da Investigação

Esta investigação pretende acentuar a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, tendo como um dos seus princípios, reforçar *"o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam*

por construir interactivamente” (Almeida, L. et al., 1997:95).

Desta forma, pretendemos interpretar os fenómenos a observar, através da formulação de hipóteses tendo por base as relações entre variáveis, sendo apresentados posteriormente, dados descritivos detalhados, do conjunto de resultados encontrados.

Os dados foram recolhidos através de questionários, elaborados a partir de escalas de atitudes, nas quais se quantificam e avaliam as opções de resposta.

1.1. Objectivos da Investigação

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente reconhecimento do imprescindível papel dos pais na educação, dando-se cada vez, maior atenção à importância das actividades que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as actividades desenvolvidas na escola.

Para objectivarmos o modo como família e escola interagem e para que a recolha de opinião seja circunscrita ao assunto que pretendemos estudar, operacionalizamos o nosso estudo, tendo por base os seguintes objectivos:

- Compreender a percepção que pais e professores de alunos do 1º Ciclo têm da relação escola-família;
- Conhecer a importância dada por pais e professores, à colaboração entre ambos, enquanto processo organizado e sistematizado;
- Compreender as atitudes mais frequentemente registadas por pais e professores, no que diz respeito à relação entre a família e a escola;

- Verificar o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos;
- Recolher informação sobre o processo de comunicação estabelecido entre família e escola;
- Percepcionar o modo como pais e professores projectam a sua relação ao nível da eficácia;
- Identificar em que meio (rural ou urbano), a parceria pais/professores é mais facilitada;
- Analisar o interesse dos pais e professores em manter uma parceria eficaz.

2. Problema

Assim, tendo por base os objectivos que pretendemos alcançar, tentaremos encontrar respostas para o problema que se nos coloca: **será que os pais se mostram receptivos a um envolvimento e intervenção activa no processo escolar dos seus filhos?**

2.1. Formulação de Hipóteses

É nosso propósito com este estudo, e apenas no que respeita à população seleccionada, verificar as seguintes hipóteses:

- Hipótese Geral - Se os professores utilizam estratégias de envolvimento parental então os pais tornam-se mais activos no processo escolar dos seus filhos.
- Hipóteses operacionais/específicas:
 - Quanto mais os professores informam os pais sobre o processo escolar dos seus filhos, mais estes se envolvem nele (hipótese de paralelismo);
 - A disponibilidade dos pais para colaborar torna-se mais evidente em meio rural (hipótese de causalidade);
 - Quanto menor o nível de instrução dos pais, maior a procura de informação na escola (hipótese de oposição);
 - O estatuto sócio-económico influencia o envolvimento dos pais na escola (hipótese de causalidade);
 - A Associação de Pais mostra-se mais colaborante em meio urbano (hipótese de causalidade).

2.2. Variáveis

Sendo a variável uma característica observável de algo, susceptível de variar, podemos identificar as seguintes variáveis nominais, tendo por base as hipóteses enunciadas:

- "informação dos professores" - variável independente
- "meio urbano" - variável independente
- "meio rural" - variável independente
- "estatuto sócio-económico" - variável independente
- "envolvimento dos pais" - variável dependente
- "colaboração da Associação de Pais" - variável dependente
- "disponibilidade dos pais" - variável dependente
- "nível de instrução dos pais" - variável independente
- "procura de informação na escola" - variável dependente

3. Caracterização da Amostra

Sendo a **população**, segundo Almeida, L. et al. (1997:96) "o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno", e a **amostra** "o conjunto de indivíduos, casos ou observações extraídos de uma população" pretendeu-se para esta investigação, que a população fosse proveniente de seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes ao Concelho de Aveiro, situadas três em meio rural e outras três em meio urbano.

Da amostra, fizeram parte professores e pais das seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico envolvidas.

Os sujeitos envolvidos neste estudo, constituíram uma amostra significativa das escolas onde os dados foram recolhidos.

3.1. Quantificação da Amostra

Também para Almeida, L. et al. (1997:102) "a representatividade de uma amostra é essencial ou a condição mais importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos".

Tendo por base a importância desta afirmação e pretendendo obter respostas representativas para as hipóteses levantadas, os questionários foram distribuídos aos professores e pais/encarregados de educação, da seguinte forma:

- **Meio Urbano:**

. professores titulares das turmas envolvidas e ainda aqueles que integram o Conselho de Docentes dos respectivos Agrupamentos de Escola;

. pais/encarregados de educação dos alunos das respectivas turmas.

- **Meio Rural:**

. professores titulares das turmas envolvidas e ainda aqueles que integram o Conselho de Docentes dos respectivos Agrupamentos de Escola,

. pais/encarregados de educação dos alunos das respectivas turmas.

Desta forma, foram distribuídos 200 questionários pelos professores e 300 pelos pais/encarregados de educação, da seguinte maneira:

- **Meio Urbano:** - 100 a **professores**

. recebidos - 67

. anulados - 8

. amostra efectiva - **59**

- 150 a **encarregados de educação**

. recebidos - 123

. anulados - 9

. amostra efectiva - **114**

- **Meio Rural:** - 100 a **professores**

. recebidos - 71

. anulados - 7

. amostra efectiva - **64**

- 150 a **encarregados de educação**

. recebidos - 117

. anulados -11

. amostra efectiva - **106**

Alguns questionários recebidos foram anulados e retirados da amostra representativa, uma vez que não se encontravam preenchidos na totalidade.

Assim, efectivamente neste estudo, participaram no total **123 professores e 220 encarregados de educação**.

3.2. Designação da Amostra

A amostra foi estratificada, dividindo a população em sub-grupos, sendo as designações dos elementos que a constituíram, apresentadas ao longo deste trabalho da seguinte forma:

- **Prof. M/Urbano** - para designar os professores inquiridos em meio urbano;
- **Prof. M/Rural** - para designar os professores inquiridos em meio rural;
- **EE M/Urbano** - para designar os pais/encarregados de educação inquiridos em meio urbano;
- **EE M/Rural** - para designar os pais/encarregados de educação inquiridos em meio rural.

4. Instrumentos Utilizados

4.1. Inquérito por Questionário

Foram utilizados para a recolha de dados, dois Inquéritos por Questionário, um dirigido aos Professores e outro aos Encarregados de Educação.

Sendo o questionário um *"instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante"* (Pardal, L. e Correia, E., 1995: 51), estes foram elaborados com vista à recolha de informação sobre o modo como se processa o Envolvimento Parental na relação Escola-Família, uma vez que é um instrumento com vantagens de rapidez na recolha de informação, podendo-se aferir opiniões junto de uma população mais alargada. O questionário permite ainda a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados.

Embora o questionário dirigido aos Encarregados de Educação (cf. anexo 2) seja diferente do elaborado para os Professores (cf. anexo 3) foi nosso propósito que os dois mantivessem uma relação de estrutura e conteúdo idênticos.

Na elaboração dos questionários, tivemos em conta os seguintes critérios:

- incluir um bloco introdutório e elucidativo com o tema da pesquisa, condições de anonimato, exemplos de resposta e agradecimentos;
- limitação do universo de perguntas, por forma a que os sujeitos dediquem o menor tempo possível à sua resposta, não considerando o inquérito longo;
- estruturação do modelo de resposta, para que os sujeitos não necessitem de se ver confrontados com a necessidade de

dar respostas muito elaboradas e que os possam dispersar da questão;

- perguntas abertas para que os sujeitos possam complementar as respostas dadas ou, como no caso das duas últimas questões, poderem responder livremente.

As perguntas foram elaboradas com base numa adaptação feita por nós sobre a revisão bibliográfica efectuada, tendo em conta os trabalhos já referenciados na primeira parte, de alguns autores como Davies (1989), Epstein (1987) e Hansen (1985).

Das perguntas realizadas no questionário, umas são dirigidas à actuação dos professores e outras à actuação dos pais/encarregados de educação, mas tendo sempre por base o tema Envolvimento Parental.

Cada pergunta pode ser respondida através de respostas múltiplas, elaboradas a partir de escalas de atitudes ou no caso das duas últimas, através de respostas abertas (no Questionário aos Professores, perguntas 10 e 11 e no Questionário aos Encarregados de Educação, perguntas 11 e 12).

As respostas múltiplas serão ordenadas obrigatoriamente de 1 a 5 por ordem decrescente da adequação da resposta, tendo em conta a situação de cada inquirido, correspondendo desta forma a opção 5 à mais adequada e a opção 1 à menos adequada.

Optamos por uma escala de 1 a 5 por se pensar que permitiria especificar e diferenciar mais as respostas e avaliar com mais precisão a opinião dos inquiridos, tendo em conta as determinadas áreas que se pretendem auscultar.

Ainda em algumas perguntas ao longo do questionário, foram incluídas questões de resposta aberta para que os inquiridos possam indicar outras hipóteses que não tenham

sido, por nós, elaboradas, de modo a que o questionário se apresente menos directivo, conferindo-se alguma flexibilidade e liberdade às opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos.

Como refere Vala, J. (1990:10) numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil essencialmente *"sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas sendo as respostas sujeitas à análise de conteúdo"*.

As duas últimas perguntas de resposta aberta em ambos os questionários, foram feitas igualmente a pais e a professores, com as devidas adaptações para cada grupo, com o propósito de efectuar uma análise comparativa entre as respostas provenientes das diferentes fontes.

4.1.1. Questionário aos Encarregados de Educação (EE)

O questionário aos pais/encarregados de educação é constituído por questões que nos permitem caracterizar os sujeitos inquiridos, relativamente à idade, ao sexo, às habilitações académicas e à situação sócio-profissional.

Com este questionário pretendemos perscrutar a percepção dos sujeitos inquiridos relativamente aos seguintes assuntos:

- frequência com que se dão os contactos entre a família e a escola;
- aferição do poder de iniciativa dos inquiridos e dos motivos que levam os sujeitos a estabelecer relações com a escola;
- indicadores do modo como a família estabelece contactos;

- identificação dos níveis a que a família é mais chamada a colaborar;
- identificação do tempo que o encarregado de educação dedica ao seu educando;
- aferição da disponibilidade que os encarregados de educação têm em participar nas actividades promovidas pela escola;
- expectativas dos pais/encarregados de educação sobre o que a escola pode fazer pelo filho;
- problemática da relação escola-família ao nível das atitudes;
- consciência da sistematização e institucionalização das referidas relações;
- opinião sobre a influência que a colaboração poderá ter na qualidade da aprendizagem;
- identificação de condicionalismos.

4.1.2. Questionário aos Professores

O questionário aos professores é também constituído por questões que nos permitem caracterizar os sujeitos, relativamente à idade, ao sexo, ao tempo de serviço, ao ano de escolaridade que leccionam, ao tempo em exercício na escola e à sua situação profissional.

Através dele é nosso propósito:

- perscrutar a forma e frequência dos contactos entre a escola e a família;
- compreender o posicionamento dos professores no que toca à problemática da relação escola-família;
- identificar o nível de intervenção mais solicitado aos encarregados de educação;

- verificar o que o professor mais valoriza na actuação dos encarregados de educação;
- analisar o que pensam os professores sobre possíveis diferenças no envolvimento entre classes sociais;
- perscrutar a forma como o professor procede para envolver os pais difíceis de alcançar;
- aferir o que pensam os professores do envolvimento de outras entidades;
- saber a opinião que têm sobre a Associação de Pais;
- perscrutar a opinião sobre a influência que a colaboração poderá ter na qualidade da aprendizagem;
- identificar possíveis condicionalismos;
- aferir o interesse que possa existir na formação em áreas como o Envolvimento Parental.

4.2. Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico

Para uma válida aferição dos resultados foi utilizada a Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico, na 1ª adaptação para Portugal feita pelo Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica, sobre a profissão dos encarregados de educação, por forma a avaliar o nível sócio-económico dos mesmos, tendo em conta as suas profissões.

A escala está dividida consoante as profissões exercidas pelos encarregados de educação em 5 níveis, os quais serão utilizados para a classificação do estatuto sócio-económico, da seguinte forma:

- Nível 1 - respeitante à classe Alta,
- Nível 2 - respeitante à classe Média Alta,
- Nível 3 - respeitante à classe Média,

Nível 4 - respeitante à classe Média Baixa,

Nível 5 - respeitante à classe Baixa.

4.3. Escala de Warner para Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação

Esta escala, foi utilizada para completar a anterior e verificar em que nível se situa a instrução dos encarregados de educação inquiridos e como esta se relaciona com a profissão que exercem e consequente estatuto sócio-económico.

Os níveis desta escala são também cinco e estão definidos à semelhança da anterior, da seguinte maneira:

Nível 1 - respeitante à classe Alta,

Nível 2 - respeitante à classe Média Alta,

Nível 3 - respeitante à classe Média,

Nível 4 - respeitante à classe Média Baixa,

Nível 5 - respeitante à classe Baixa.

4.4. Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

Este instrumento serviu para o tratamento da informação obtida. O Programa SPSS for Windows, foi utilizado de forma computadorizada, para o tratamento das respostas fechadas de escolha múltipla, obtidas através dos questionários.

5. Procedimento

Numa primeira fase, foi feita uma pré-testagem dos questionários. Para isso, foram entregues a cinco professores e cinco pais, para melhor avaliarmos a viabilidade da interpretação das perguntas.

Foi, assim, pedido aos inquiridos que registassem junto de cada questão ou em cada momento, as dificuldades sentidas, aquando do preenchimento, possíveis dúvidas, sugestões e opinião geral em relação ao questionário inicial (cf. anexo 1).

A partir da análise das respostas e sugestões ao pré questionário, o mesmo foi reformulado em consonância com as opiniões recolhidas, elaborando-se posteriormente os questionários finais.

Os inquéritos foram posteriormente entregues nas escolas, aos professores e aos pais, sendo-lhes explicado o objectivo do estudo e informando-os da confidencialidade da identidade e dos dados fornecidos.

5.1. Tratamento dos Dados

Após recolhermos os questionários procedemos à sua análise, começando por numerar todos os questionários, tendo em conta cada pergunta individualmente, para que a posterior construção de tabelas e gráficos fosse facilitada.

Nas perguntas de resposta aberta e, para apurarmos os resultados, recorreremos à técnica da análise de conteúdo que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria e sub-categoria.

Bardin, L. (1979:42), refere esta técnica como "um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção de mensagens".

Por seu turno, a informação contida nos itens de resposta fechada foi digitada e tratada a partir do Programa SPSS for Windows. A análise estatística foi de cariz estritamente descritivo, havendo a preocupação de extrair tendências e informações representativas a partir da análise dos dados. Procedeu-se, assim, à computação das percentagens e da moda das várias alternativas de resposta, no caso dos itens de resposta fechada.

Houve da nossa parte a preocupação de que as subcategorias fossem exaustivas, ou seja, que todas as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias. Na explanação dos resultados, juntamente com a enunciação das categorias construídas, apresentam-se várias transcrições de respostas com o sentido de ilustrar os resultados com as opiniões dadas pelos inquiridos.

5.2. Apresentação da Recolha de Dados

A apresentação dos dados recolhidos, é feita através de gráficos e tabelas. Nos gráficos são apresentados, para além da escala de opinião, o número de elementos inquiridos que responderam a cada questão e ainda o meio e o grupo a que pertencem.

Nas tabelas, para além da escala, é apresentado o total das respostas dadas em cada uma das questões e alíneas, expresso em percentagens e ainda o valor da moda, não tendo estes dados utilização directa na investigação, mas apenas servindo como dados estatísticos com relevância, para uma melhor explanação dos resultados.

5.3. Categorização da Recolha de Dados

Nas perguntas 11 e 12 do Questionário aos Encarregados de Educação e 10 e 11 do Questionário aos Professores, como são questões de resposta aberta, para melhor analisarmos as mesmas, foram criadas quatro **Categorias**, sinalizadas nas tabelas de análise de dados por **Cat 1, Cat 2, Cat 3 e Cat 4.**

Assim, e englobando todas as respostas dadas, definimos ainda **Sub-categorias** tendo em conta a amostra estratificada pertencente à população inquirida, da seguinte forma:

- **Cat1** - "Colaboração e melhoria da qualidade de aprendizagem"
- **Sub-Cat1.1** - "Prof. M/Rural"
 - devemos caminhar num só sentido, procurando soluções conjuntas;
 - só com colaboração constante há sucesso escolar;
 - quanto maior for a colaboração melhor a qualidade de aprendizagem;
 - a colaboração é essencial;

- com a colaboração dos pais o aluno sente-se mais motivado e responsável;
- é muito importante;
- a aprendizagem melhora com o apoio e interesse pelos trabalhos escolares;
- os EE podem fornecer meios auxiliares;
- a escola deve funcionar como um grupo homogéneo onde todos devem colaborar.

- **Sub-Cat1.2 - "Prof. M/Urbano"**

- é muito importante;
- há mais disposição para aprender quando o aluno sente os pais envolvidos;
- os interesses convergem;
- a troca de experiências e ajuda mútua favorecem a aprendizagem;
- os pais partilham angústias, atitudes e interesses;
- desde que os pais sejam elementos activos e participativos;
- se conhece melhor o aluno;
- proporciona mais benefícios para o aluno;
- ajudam os professores a conhecerem melhor o aluno.

- **Sub-Cat1.3 - "EE M/Rural"**

- juntos resolvemos melhor os problemas das crianças;
- a colaboração ajuda;
- a troca de informação é muito útil;

- se discutem opiniões e ideias;
- cria boa harmonia na escola;
- ficam a par das dificuldades de casa e vice-versa;
- permite superar dificuldades ao aluno;
- uma boa comunicação facilita o conhecimento dos alunos;
- melhora a qualidade de ensino;
- melhora a qualidade da aprendizagem;
- os alunos enfrentam as dificuldades com mais facilidade;
- mas depende dos professores;
- a colaboração transmite segurança ao aluno.

• **Sub-Cat1.4 - "EE M/Urbano"**

- é muito importante trabalhar no mesmo sentido;
- aumenta a confiança e a segurança na criança;
- ajuda no crescimento global da criança;
- torna mais fácil a inter-ajuda;
- torna os alunos mais confiantes e aplicados;
- aumenta o incentivo para a aprendizagem;
- deve-se agir em sintonia numa continuidade de valores;
- juntos reforçam a colaboração;
- os pais aprendem a ajudar os filhos em casa.

- **Cat2** - (aplicando-se a todos os subgrupos que responderam da mesma forma):

"Colaboração e não melhoria da qualidade de aprendizagem".

- **Cat3** - (aplicando-se a todos os subgrupos que responderam da mesma forma):

"Inexistência de condicionalismos no estabelecimento da colaboração".

- **Cat4** - "Condicionalismos no estabelecimento da colaboração"

- **Sub-Cat4.1 - "Prof. M/Rural"**

- trabalho dos pais por turnos;
- separação dos pais;
- crianças entregues a avós ou amas;
- os pais dedicam pouco tempo aos filhos pondo à frente outros interesses;
- interferência dos pais nas actividades dos professores;
- os EE vão pouco à escola;
- os pais não executam os seus deveres e exigem executar os dos professores;
- falta de interesse dos EE;
- conflitos entre pais e professores;
- não comparência dos EE à escola;
- o estado devia ajudar os pais concedendo-lhe tempo do horário laboral para irem à escola.

- **Sub-Cat4.2 - "Prof. M/Urbano"**

- falta de tempo dos EE;
- EE com atitudes muito críticas e pouco colaborantes;
- poucos conhecimentos dos pais;

- pouca disponibilidade para colaborarem nas tarefas;
- famílias monoparentais;
- desencontro de horários;
- receio dos EE em se abrirem com os professores;
- falta de interesse dos EE;
- alguma desconfiança por parte dos EE;
- falta de legislação que dispense os EE para irem à escola.

- **Sub-Cat4.3 - "EE M/Rural"**

- dificuldades na organização em conjunto;
- poucas reuniões entre pais e professores;
- horários incompatíveis entre pais e professores;
- falta de pontualidade e assiduidade do professor;
- o professor não esclarece nem dialoga;
- penalização de alunos sem diálogo e esclarecimento da verdade;
- pouco diálogo entre EE e professores;
- poucos encontros, convívios, formação de clubes;
- pouca disponibilidades dos pais por razões profissionais;
- falta de apoio à criança na escola e em casa.

- **Sub-Cat4.4 - "EE M/Urbano"**

- dificuldade em encontrar um momento adequado;
- falta de interesse para resolver problemas de ambas as partes;
- horários laborais muito sobrecarregados dos pais;
- pouco tempo para estar com os filhos;

- horário de atendimento incompatível;
- ensina-se em casa diferente da escola;
- desresponsabilização dos pais e demasiada delegação das mesmas nos professores;
- não se utiliza a colaboração no método de ensino actual;
- poucas reuniões de pais.

CAPÍTULO 2

Apresentação e Análise dos Resultados

1. Apresentação dos Resultados

Na análise que se segue das questões, iremos fazer referência, apenas ao maior número de elementos que responderam a cada pergunta. Todos os outros valores se encontram discriminados nos gráficos e tabelas apresentadas e serão mencionados sempre que se entender oportuno para uma melhor compreensão, no decorrer da análise dos resultados.

Distribuição por Idades da População

Começaremos por fazer uma análise conjunta dos sujeitos inquiridos, relativamente à idade e sexo, para posteriormente passarmos à análise específica de cada grupo de inquiridos.

O Gráfico 1 apresenta o número de indivíduos por faixas etárias em relação a cada grupo de inquiridos.

Gráfico 1

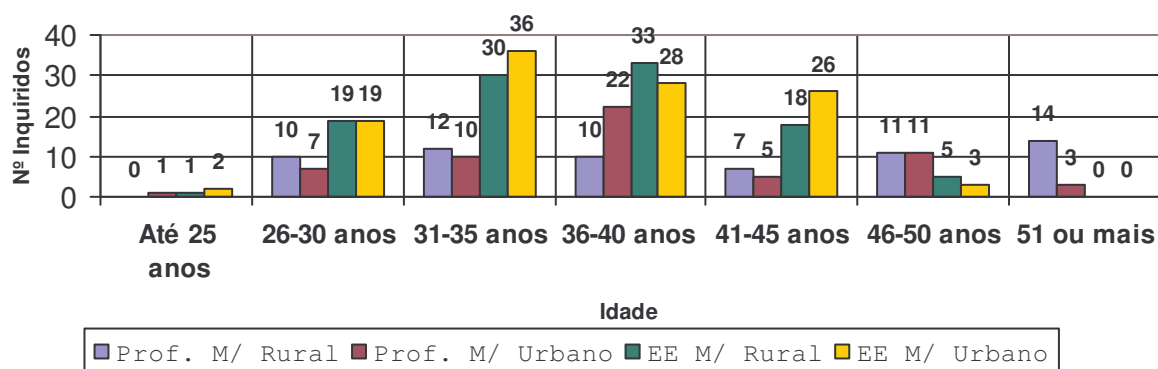


Gráfico 1 - Distribuição por idades da População.

Através deste Gráfico verificamos que a predominância da idade dos inquiridos se situa:

Prof. M/Rural - igual ou acima de 51 anos (21,88%),

Prof. M/Urbano - entre os 36-40 anos (37,29%),

EE M/Rural - de igual modo entre os 36-40 anos (31,13%), e

EE M/Urbano - entre os 31-35 anos (31,58%).

De realçar ainda a inexistência de Prof. M/Rural com idade inferior ou igual a 25 anos, bem como de EE M/ Rural e de EE M/ Urbano com idade igual ou superior a 50 anos.

Distribuição por Sexo da População

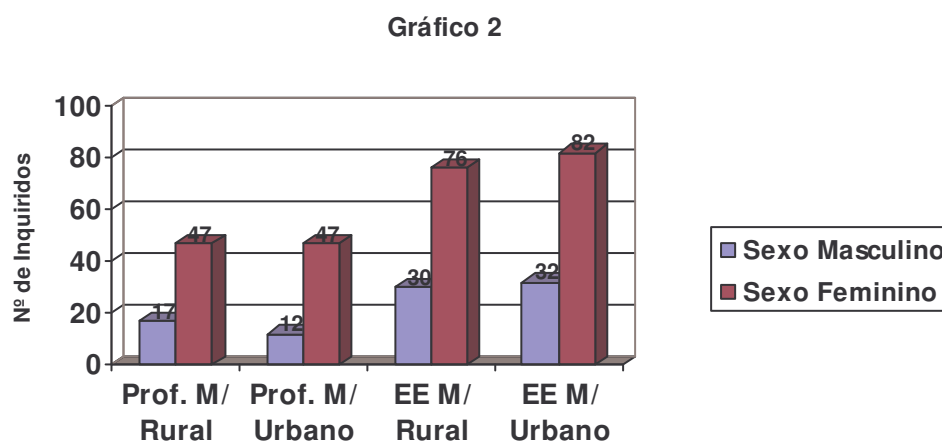


Gráfico 2 - Distribuição por Sexo da População.

Tendo por base o Gráfico 2 verificamos que, na população inquirida, os:

Prof. M/Rural - correspondem 73,43% ao sexo feminino,

Prof. M/Urbano - correspondem 79,66% ao sexo feminino,

EE M/Rural - correspondem 71,69% ao sexo feminino,

EE M/Urbano - correspondem 71,92% ao sexo feminino.

Desta forma, constatamos que os inquiridos são maioritariamente do sexo feminino, tanto em M/Rural como em M/Urbano.

1.1. Resultados obtidos com o Questionário aos Professores

De seguida, passaremos a descriminar os resultados obtidos com o Questionário aplicado aos professores tanto do meio rural como do meio urbano.

Tempo de Serviço dos Professores

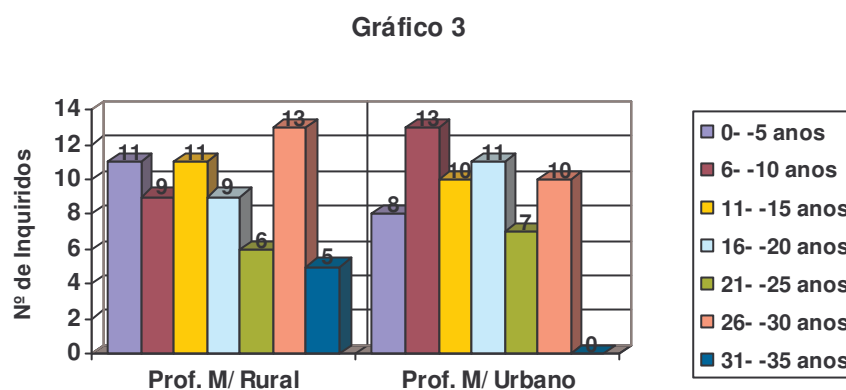


Gráfico 3 – Tempo de Serviço dos Professores.

O Gráfico 3 mostra-nos que um número significativo de Prof. M/Rural (20,31%) tem entre 26-30 anos de serviço docente e que a maioria dos Prof. M/Urbano (22,03%), possui entre 6-10 anos de serviço.

Podemos ainda verificar que dos professores inquiridos, são os de M/Rural (7,81%) que possuem mais tempo de serviço em docência (acima dos 30 anos de serviço), não havendo nenhum Prof. M/ Urbano com mais de 30 anos de serviço.

Situação Profissional dos Professores

Para melhor entendermos a situação profissional dos professores, passaremos a esclarecer os conceitos em que nos baseamos para a sua estratificação quanto à situação profissional dos mesmos.

Por Professores do Quadro de Escola (P.Q.E.) deve entender-se, todos os professores colocados com nomeação definitiva numa escola. Os Professores de Quadro de Zona Pedagógica (P.Q.Z.P.) são professores afectos a um distrito (com vínculo ao Ministério da Educação), mas tendo necessidade de concorrer todos os anos a uma escola desse distrito. Por Professores Contratados (P. Contr.), designam-se os professores que ocupam os lugares excedentes (por substituição temporária ou não), mas que ainda não se encontram vinculados aos Quadros do Ministério da Educação.

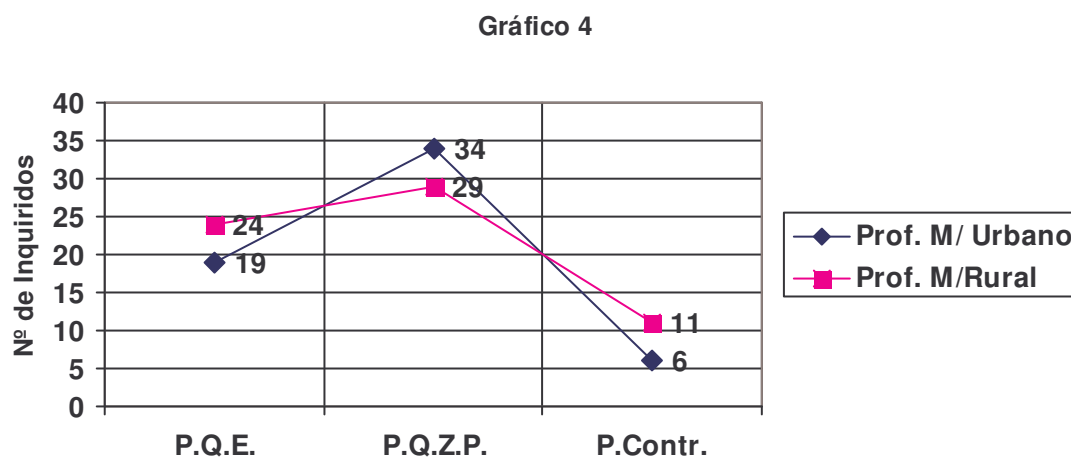


Gráfico 4 - Situação Profissional dos Professores.

Podemos verificar através do Gráfico 4 que a maioria dos Prof. M/Urbano (57,62%), pertencem ao Quadro de Zona

Pedagógica e que também a maior parte dos Prof.M/Rural (45,31%), pertencem ao mesmo Quadro.

No que toca aos Professores Contratados observa-se uma maior incidência da colocação destes em M/ Rural.

Ano de Escolaridade leccionado pelos Professores

Gráfico 5

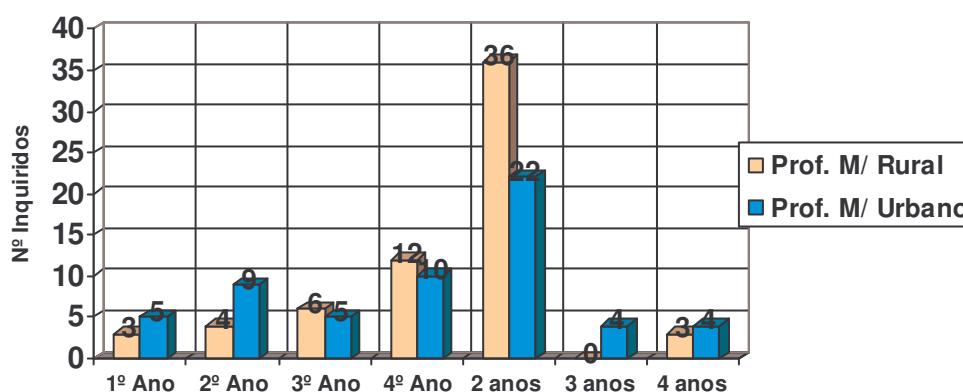


Gráfico 5 - Ano de Escolaridade leccionado pelos Professores.

Atendendo ao resultado do Gráfico 5, verificamos que:

- Prof. M/Urbano: 29(49,15%) leccionam apenas um ano de escolaridade, 22(37,28%) leccionam conjuntamente dois anos, 4(6,77%) leccionam três anos e 4(6,77%) leccionam os quatros anos de escolaridade, verificando que o maior número de professores lecciona apenas um ano, sendo o 4º ano de escolaridade o de maior incidência;
- _ Prof. M/Rural: 25(39,06%) leccionam apenas um ano de escolaridade, 36(56,25%) leccionam conjuntamente dois anos, não existem professores a leccionar três anos e 3(4,68%)

leccionam os quatros anos de escolaridade, verificando-se que neste meio, o maior número de professores lecciona dois anos de escolaridade.

Tempo em Exercício na Escola

Gráfico 6

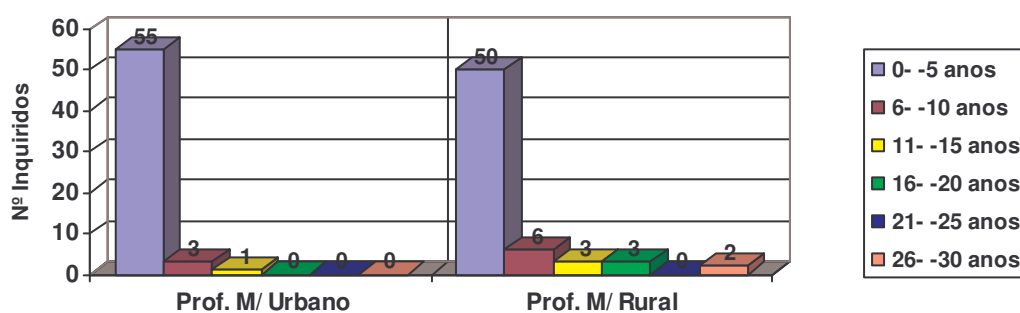


Gráfico 6 - Tempo em Exercício na Escola.

Podemos observar através do Gráfico 6 que tanto a maioria dos Prof. M/Urbano (93,22%), como dos Prof.M/Rural (78,12%), exercem funções na mesma escola num período de tempo situado entre os 0-5 anos. Observa-se ainda que em M/Urbano, não existe nenhum professor em exercício na mesma escola para além dos 15 anos.

PERGUNTA 1**1. De que forma contacta habitualmente com os Encarregados de Educação (EE)?**

(1.a) Através da caderneta do aluno.

(1.b) Por telefone.

(1.c) Pessoalmente.

(1.d) Manda recado pelo aluno.

(1.e) Outra forma. Qual?

Os resultados obtidos à pergunta em questão, encontram-se discriminados na seguinte tabela:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e
1	9,37%	14,06%	1,56%	0%	75,00%	5,08%	18,64%	0%	5,09%	71,19%
2	26,56%	26,56%	9,37%	25,00%	12,50%	18,64%	35,60%	11,86%	15,25%	18,65%
3	23,44%	42,19%	6,26%	26,56%	1,56%	16,95%	22,03%	10,17%	45,76%	5,08%
4	28,13%	17,19%	18,75%	32,81%	3,13%	35,60%	23,73%	16,95%	22,03%	1,69%
5	12,50%	0%	64,06%	15,63%	7,81%	23,73%	0%	61,02%	11,87%	3,39%
Moda	4	3	5	4	1	4	2	5	3	1

Tabela 1 – Opinião dos Professores sobre a forma de contacto habitual que estabelecem com os EE.

Analisando a tabela relativamente às respostas dadas à pergunta, podemos verificar que no que toca à forma de contacto habitual com o EE, a primeira opção dos Prof. M/Rural (64,06%) é “Pessoalmente” e que a maioria dos Prof. M/Urbano (61,02%), também é “Pessoalmente” que o faz.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

Gráfico 7

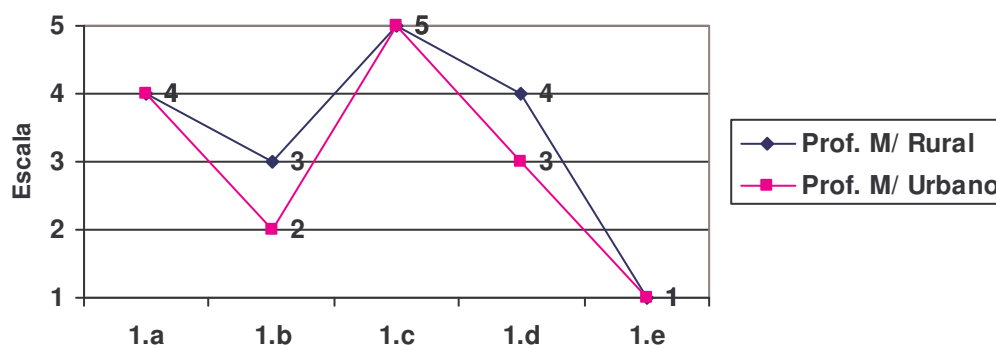


Gráfico 7 - Comparação das respostas dos Professores quanto à forma de contacto com os EE.

Através do Gráfico 7, verificamos que além da concordância de opiniões relativamente à primeira escolha da forma como os professores contactam com os encarregados de educação, há uma ligeira discrepância em relação à 2^a e 3^a opção da forma de contacto, expressa da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

- 2º Opção - Manda recado pelo aluno
- 3º Opção - Através da caderneta do aluno
- 4º Opção - Por telefone

Prof. M/urbano:

- 2º Opção - Através da caderneta do aluno
- 3º Opção - Manda recado pelo aluno
- 4º Opção - Por telefone

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra razão. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 2 (3,13%) - "um familiar"

4 (6,25%) - "um colega"

4 (6,25%) - "um vizinho"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** 2 (3,39%) - "e-mail"

1 (1,69%) - "familiares"

1 (1,69%) - "auxiliar educativa"

não tendo os restantes respondido a esta questão.

PERGUNTA 2

Com que frequência contacta o EE?

(2.a) Na reunião de início do ano lectivo.

(2.b) Várias vezes durante o ano.

(2.c) Nas avaliações.

(2.d) Quando o aluno provoca situações conflituosas.

(2.e) Quando o aluno revela dificuldades académicas.

A seguinte tabela apresenta-nos os resultados obtidos à questão, encontrando-se discriminados da seguinte forma:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e
1	50,00%	7,81%	0%	31,25%	10,94%	59,36%	10,17%	0%	25,42%	5,08%
2	15,63%	10,94%	17,19%	32,81%	23,44%	15,25%	0%	18,64%	47,47%	18,64%
3	15,63%	0%	14,06%	25,00%	45,31%	8,48%	1,69%	18,64%	23,73%	47,47%
4	17,18%	7,81%	45,31%	9,38%	20,31%	6,78%	6,78%	61,03%	1,69%	23,73%
5	1,56%	73,44%	23,44%	1,56%	0%	10,17%	81,36%	1,69%	1,69%	5,08%
Moda	1	5	4	2	3	1	5	4	2	3

Tabela 2 - Opinião dos Professores sobre a frequência com que contactam os EE.

Observando a Tabela 2 e tendo por base as respostas dadas à questão, verificamos que relativamente à frequência com que os professores contactam os EE, a primeira opção dos

Prof. M/Rural (73,44%) e dos Prof. M/Urbano (81,36%) é "Várias vezes durante o ano", revelando que os dois grupos se encontram em total concordância de opiniões.

Tendo por base as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

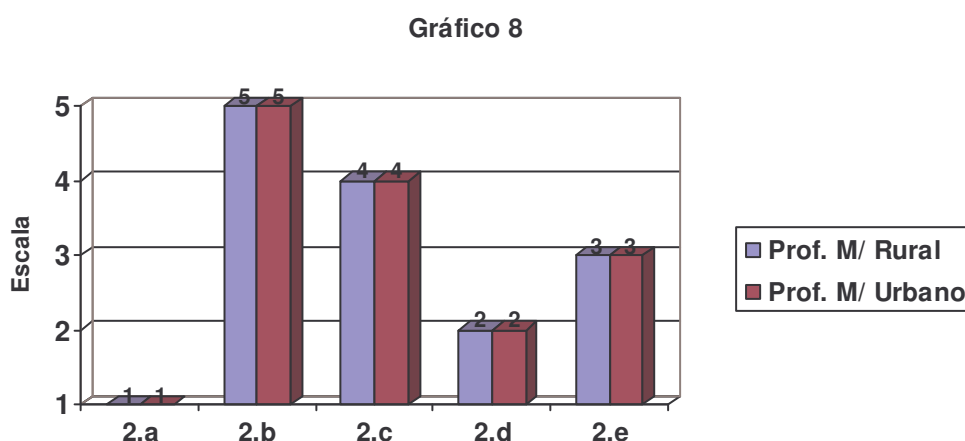


Gráfico 8 - Comparação das respostas dos Professores quanto à frequência com que contactam o EE.

Através do Gráfico 8, verificamos que houve uma total concordância de opiniões relativamente a todas as opções apresentadas pelos professores, expressa da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção - Nas avaliações

3º Opção - Quando o aluno revela dificuldades académicas

4º Opção - Quando o aluno provoca situações conflituosas

5º Opção - Na reunião de início do ano lectivo

Prof. M/urbano:

2º Opção - Nas avaliações

3º Opção - Quando o aluno revela dificuldades académicas

4º Opção - Quando o aluno provoca situações conflituosas

5º Opção - Na reunião de início do ano lectivo

PERGUNTA 3

3. O que mais valoriza no EE?

(3.a) O acompanhamento deste nos trabalhos de casa.

(3.b) A sua colaboração em actividades na escola.

(3.c) Que não interfira no trabalho dos professores.

(3.d) A sua participação nas tomadas de decisões na escola.

(3.e) Outra. Qual?

Os resultados obtidos à pergunta em questão, encontram-se discriminados na seguinte tabela:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	3.a	3.b	3.c	3.d	3.e	3.a	3.b	3.c	3.d	3.e
1	0%	0%	20,31%	6,25%	73,44%	3,39%	0%	23,73%	3,39%	69,49%
2	7,81%	1,56%	46,88%	26,56%	17,18%	0%	5,08%	57,63%	22,03%	15,25%
3	17,19%	18,75%	10,93%	48,44%	4,69%	22,03%	3,39%	15,25%	52,55%	6,78%
4	35,94%	31,25%	9,38%	18,75%	4,69%	25,42%	49,16%	3,39%	22,03%	0%
5	39,06%	48,44%	12,50%	0%	0%	49,16%	42,37%	0%	0%	8,48%
Moda	5	5	2	3	1	5	4	2	3	1

Tabela 3 - Opinião dos Professores sobre o que mais valorizam nos EE.

Da análise da tabela e tendo em conta as respostas dadas à pergunta, podemos verificar que relativamente ao que os professores mais valorizam no encarregado de educação, 48,44% dos Prof. M/Rural respondem que é "A sua colaboração em actividades na escola", seguidos de 39,06% dos mesmos que afirmam ser "O acompanhamento deste nos trabalhos de casa". Para a maioria dos Prof. M/Urbano, 49,16% respondem que é "O acompanhamento deste nos trabalhos de casa" a atitude que mais valorizam, notando-se desta forma uma ligeira discrepância de opiniões.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o gráfico que se segue:

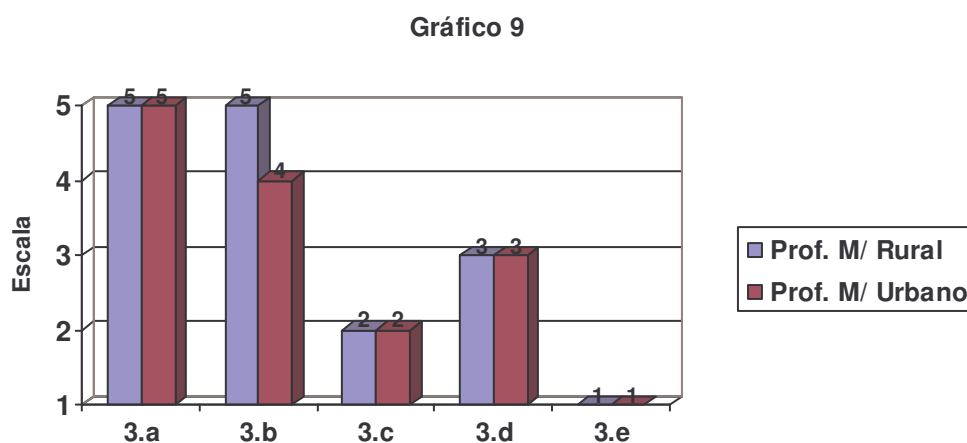


Gráfico 9 – Comparação das respostas dos Professores quanto ao que mais valorizam no EE.

A partir do Gráfico 9, podemos verificar que além da ligeira diferença de percentagens entre os professores quanto à primeira e segunda opção mais adequada, existe no entanto uma concordância de opiniões relativamente às outras escolhas sobre o que mais valorizam nos encarregados de educação, tendo sido as opiniões expressas da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

- 2º Opção – O acompanhamento deste nos trabalhos de casa
- 3º Opção – A sua participação nas tomadas de decisões na escola
- 4º Opção – Que não interfira no trabalho dos professores

Prof. M/urbano:

- 2º Opção – A sua colaboração em actividades na escola
- 3º Opção – A sua participação nas tomadas de decisões na

escola

4º Opção – Que não interfira no trabalho dos professores

Ainda sobre as respostas dadas a “Outra. Qual?” foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 1 (1,56%) – “incute regras ao filho”
1 (1,56%) – “interesse no aspecto académico”

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** 1 (1,69%) – “execução de materiais pedagógicos”

não tendo os restantes respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 4

4. Verifica alguma diferença no envolvimento entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas?

(4.a) Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se menos no percurso académico dos alunos.

(4.b) Os EE de classes mais favorecidas são mais interventivos na escola.

(4.c) Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se mais no percurso académico dos alunos.

(4.d) Os EE de classes mais favorecidas são menos interventivos na escola.

(4.e) Não noto qualquer diferença entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas.

A seguinte tabela apresenta-nos os resultados obtidos à questão, encontrando-se discriminados da seguinte forma:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	4.a	4.b	4.c	4.d	4.e	4.a	4.b	4.c	4.d	4.e
1	12,50%	3,12%	6,25%	12,50%	65,63%	8,48%	0%	23,73%	3,39%	64,42%
2	21,88%	9,38%	3,12%	51,57%	14,06%	1,69%	5,08%	37,29%	49,16%	6,78%
3	29,69%	3,12%	46,88%	15,62%	4,69%	15,25%	1,69%	23,73%	40,68%	18,64%
4	25,00%	37,50%	17,18%	15,62%	4,69%	57,63%	23,74%	15,25%	1,69%	1,69%
5	10,93%	46,88%	26,56%	4,69%	10,94%	16,95%	69,49%	0%	5,08%	8,47%
Moda	3	5	3	2	1	4	5	2	2	1

Tabela 4 – Opinião dos Professores sobre o envolvimento de EE de classes desfavorecidas e mais favorecidas.

Observando a Tabela 4 relativamente às respostas dadas, verificamos que tendo em conta a diferença encontrada pelos professores no envolvimento dos encarregados de educação de classes sociais desfavorecidas ou mais favorecidas, tanto a primeira opção dos Prof. M/Rural (46,88%), como dos Prof. M/Urbano (69,49%) é que "Os EE de classes mais favorecidas são mais interventivos na escola", revelando que os dois grupos de professores se encontram em concordância de opinião.

Analisando as respostas dadas pelos professores, podemos obter o seguinte gráfico:

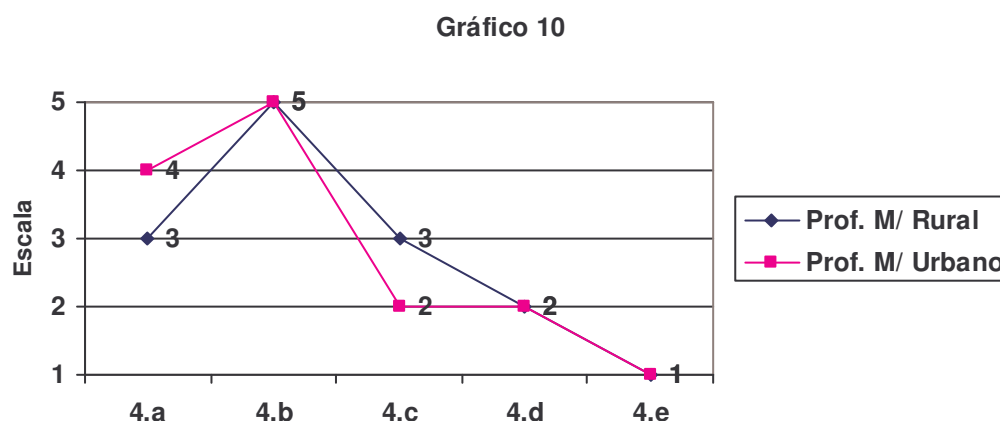


Gráfico 10 – Comparação das respostas dos Professores sobre o envolvimento de EE de classes desfavorecidas e mais favorecidas.

Baseando-nos no Gráfico 10, podemos verificar que houve discrepância de opiniões relativamente às outras opções apresentadas pelos professores, expressa da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção - Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se mais no percurso académico dos alunos.

3º Opção - Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se menos no percurso académico dos alunos.

4º Opção - Os EE de classes mais favorecidas são menos interventivos na escola.

5º Opção - Não noto qualquer diferença entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas.

Prof. M/urbano:

2º Opção - Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se menos no percurso académico dos alunos.

3º Opção - Os EE de classes mais favorecidas são menos interventivos na escola.

4º Opção - Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se mais no percurso académico dos alunos.

5º Opção - Não noto qualquer diferença entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas.

Existe de facto, uma discrepância notória nas restantes respostas apresentadas pelos grupos, revelando opiniões não coincidentes.

PERGUNTA 5**5. De que forma habitualmente procede para envolver os EE difíceis de alcançar?**

(5.a) Convoca-os mais vezes para comparecerem à escola.

(5.b) Pede-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos.

(5.c) Espera que a iniciativa parta dos EE.

(5.d) Sugere que se envolvam na Associação de Pais.

(5.e) Outra forma. Qual?

Os resultados obtidos à pergunta em análise, encontram-se discriminados na seguinte tabela:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e
1	0%	0%	32,81%	6,25%	60,94%	0%	1,69%	20,34%	1,69%	76,27%
2	0%	10,94%	35,94%	20,31%	32,81%	6,78%	1,69%	62,72%	18,64%	10,18%
3	10,94%	10,94%	14,06%	59,38%	4,69%	6,78%	16,95%	8,47%	66,11%	1,69%
4	23,44%	54,68%	12,50%	9,38%	0%	59,32%	25,42%	8,47%	6,78%	0%
5	65,63%	23,44%	4,69%	4,68%	1,56%	27,12%	54,25%	0%	6,78%	11,86%
Moda	5	4	2	3	1	4	5	2	3	1

Tabela 5 - Opinião dos Professores sobre a forma como procedem para envolver EE difíceis de alcançar.

Analisando a tabela e tendo em conta as respostas dadas, podemos verificar que relativamente à forma como habitualmente os professores procedem para envolver os EE difíceis de alcançar, 65,63% dos Prof. M/Rural respondem que "Convoca-os mais vezes para comparecerem à escola", sendo para 54,25% dos Prof. M/Urbano prioritária a opção "Pede-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos", notando-se desta forma uma divergência de opiniões entre os dois grupos.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

Gráfico 11

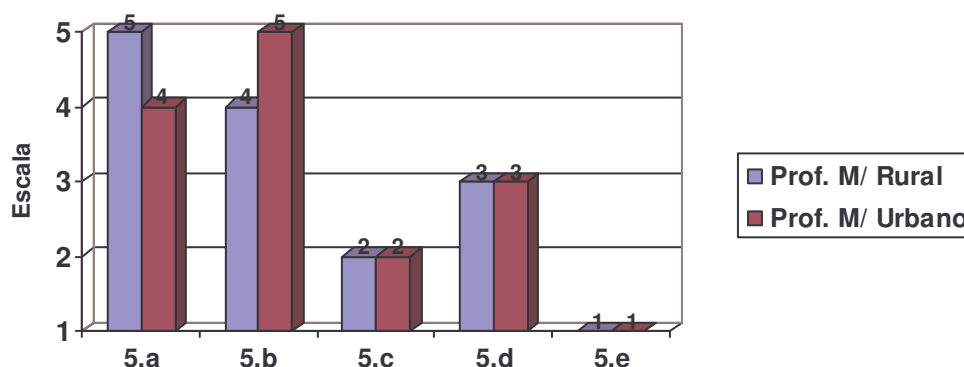


Gráfico 11 - Comparação da opinião dos Professores sobre a forma como procedem para envolver EE difíceis de alcançar.

A partir do Gráfico 11, verificamos que apesar da discordância de opiniões relativamente à primeira opção sobre de que forma os professores procedem para envolver os encarregados de educação difíceis de alcançar, há uma concordância de opiniões em relação às últimas opções, tendo sido as opiniões expressas da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção - Pede-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos

3º Opção - Sugere que se envolvam na Associação de Pais

4º Opção - Espera que a iniciativa parta dos EE

Prof. M/urbano:

2º Opção - Convoca-os mais vezes para comparecerem à escola

3º Opção - Sugere que se envolvam na Associação de Pais

4º Opção - Espera que a iniciativa parta dos EE

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra forma. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 1 (1,56%) - "falando com os EE"
 não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** nenhum dos inquiridos respondeu à questão em aberto.

PERGUNTA 6

6. O que pensa do envolvimento de outras entidades da comunidade (ex: Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associação de Pais, etc.) na escola?

(6.a) Parece-me bem quando nos ajudam a angariar fundos para a escola.

(6.b) Prefiro que não se envolvam.

(6.c) Sinto-os como parceiros nas tomadas de decisões.

(6.d) Complicam a gestão da escola.

(6.e) Outra opinião. Qual?

A seguinte tabela apresenta-nos os resultados obtidos à pergunta, encontrando-se discriminados da seguinte forma:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	6.a	6.b	6.c	6.d	6.e	6.a	6.b	6.c	6.d	6.e
1	0%	23,43%	3,13%	12,50%	60,94%	1,69%	25,43%	1,69%	10,18%	61,02%
2	4,69%	35,94%	4,69%	48,44%	6,24%	0%	40,68%	1,69%	52,54%	5,08%
3	10,94%	10,94%	23,43%	26,55%	28,13%	13,57%	32,20%	10,18%	32,20%	11,86%
4	35,94%	21,88%	35,94%	3,13%	3,13%	42,37%	1,69%	45,76%	1,69%	8,47%
5	48,45%	7,81%	32,81%	9,38%	1,56%	42,37%	0%	40,68%	3,39%	13,57%
Moda	5	2	4	2	1	4;5	2	4	2	1

Tabela 6 - Opinião dos Professores sobre o que pensam do envolvimento de outras entidades.

Observando a Tabela 6 no que toca às respostas dadas, verificamos que relativamente à opinião sobre o envolvimento de outras entidades da comunidade na escola, a primeira opção dos Prof. M/Rural (48,45%) e dos Prof. M/Urbano (42,37%) é "Parece-me bem quando nos ajudam a angariar fundos para a escola", revelando que os dois grupos comungam da mesma opinião.

Tendo por base as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

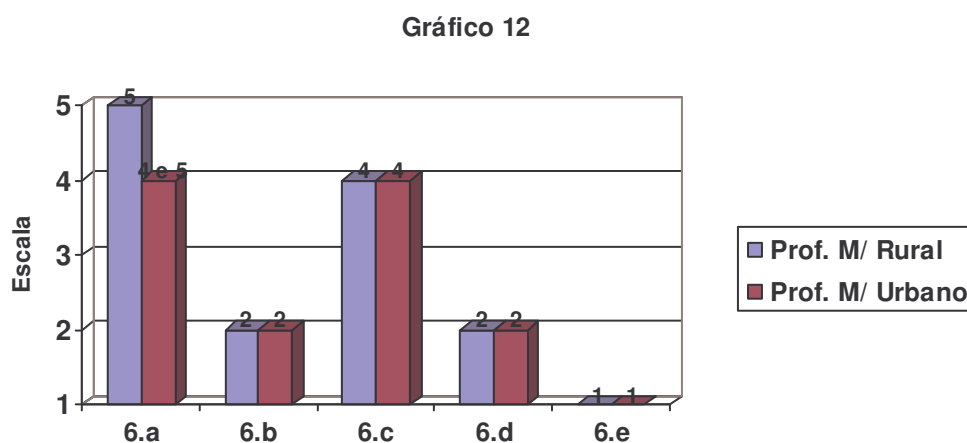


Gráfico 12 - Comparação da opinião dos Professores sobre o que pensam do envolvimento de outras entidades.

Através do Gráfico 12, verificamos que houve uma total concordância de opiniões relativamente às outras opções de resposta apresentadas pelos professores, expressa da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

- 2º Opção - Sinto-os como parceiros nas tomadas de decisões
- 3º Opção - Complicam a gestão da escola
- 4º Opção - Prefiro que não se envolvam

Prof. M/Urbano:

2º Opção - Sinto-os como parceiros nas tomadas de decisões

3º Opção - Complicam a gestão da escola

4º Opção - Prefiro que não se envolvam

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra opinião. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 1 (1,56%) - "deviam colaborar mais"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** 1 (1,69%) - "muito útil"

não tendo mais nenhum dos inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 7

7. Considera que o actual envolvimento dos EE é suficiente?

(7.a) Os EE estão cada vez mais participativos no processo escolar.

(7.b) Cada vez os EE se envolvem menos no processo escolar.

(7.c) Sim, mas revelam pouco tempo para o fazerem.

(7.d) Não, mas entendo que os EE não saibam como intervir.

(7.e) Outra opinião. Qual?

A tabela seguinte apresenta os resultados obtidos à questão, encontrando-se estes expressos da seguinte forma:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	7.a	7.b	7.c	7.d	7.e	7.a	7.b	7.c	7.d	7.e
1	6,25%	6,25%	0%	3,13%	84,37%	5,08%	8,47%	1,69%	11,86%	72,88%
2	21,88%	31,25%	9,38%	26,56%	10,94%	27,12%	23,73%	0%	40,68%	8,48%
3	14,06%	18,75%	14,06%	53,13%	0%	11,86%	25,42%	30,51%	32,21%	1,69%
4	14,06%	9,38%	62,50%	12,50%	1,56%	13,57%	22,03%	40,68%	11,86%	10,17%
5	43,75%	34,37%	14,06%	4,68%	3,13%	42,37%	20,35%	27,12%	3,39%	6,78%
Moda	5	5	4	3	1	5	3	4	2	1

Tabela 7 – Opinião dos Professores sobre o actual envolvimento dos EE.

Analisando a tabela no que toca às respostas dadas à pergunta, verificamos que relativamente à opinião sobre se o actual envolvimento dos EE é suficiente, 43,75% dos Prof. M/Rural consideram que “Os EE estão cada vez mais participativos no processo escolar” e 42,37% dos Prof. M/Urbano também são da mesma opinião, revelando que os dois grupos apresentam opiniões coincidentes, quanto à opção que mais se adequa à sua realidade.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

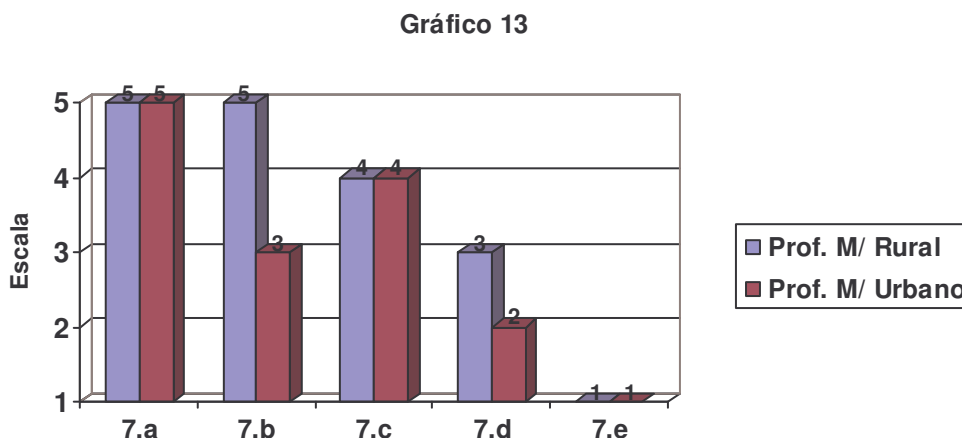


Gráfico 13 – Comparação das respostas dos Professores sobre o actual envolvimento dos EE.

Através do Gráfico 13, observaram-se discrepâncias quanto às outras opções apresentadas pelos professores, expressas da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção - Cada vez os EE se envolvem menos no processo escolar.

3º Opção - Sim, mas revelam pouco tempo para o fazerem.

4º Opção - Não, mas entendo que os EE não saibam como intervir.

Prof. M/urbano:

2º Opção - Sim, mas revelam pouco tempo para o fazerem.

3º Opção - Cada vez os EE se envolvem menos no processo escolar.

4º Opção - Não, mas entendo que os EE não saibam como intervir.

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra opinião. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 1 (1,56%) - "revelam falta de interesse"

1 (1,56%) - "por vezes revelam interesse exagerado"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** 1 (1,69%) - "delegam a acção demasiado no professor"

não tendo mais nenhum dos inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 8**8. Parece-lhe que a escola tem responsabilidade sobre o envolvimento dos EE?**

- (8.a) A iniciativa do envolvimento deve partir da escola.
 (8.b) Deve partir dos pais a disponibilidade para o fazerem.
 (8.c.) Cabe à escola motivar o envolvimento dos pais.
 (8.d) Cabe ao Ministério da Educação tomar a decisão sobre o assunto.
 (8.e) Outra opinião. Qual?

A seguinte tabela mostra-nos os resultados apurados na questão, encontrando-se os mesmos assinalados da seguinte maneira:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	8.a	8.b	8.c	8.d	8.e	8.a	8.b	8.c	8.d	8.e
1	0%	0%	0%	31,25%	68,75%	1,69%	1,69%	0%	35,59%	61,02%
2	3,13%	7,82%	1,56%	57,81%	29,69%	3,39%	8,48%	3,39%	52,54%	32,21%
3	37,50%	37,50%	18,75%	6,25%	0%	13,57%	50,85%	23,73%	10,18%	1,69%
4	14,06%	20,31%	62,50%	3,13%	0%	42,37%	22,03%	33,90%	1,69%	0%
5	45,31%	34,37%	17,19%	1,56%	1,56%	38,98%	16,95%	38,98%	0%	5,08%
Moda	5	3	4	2	1	4	3	5	2	1

Tabela 8 – Opinião dos Professores sobre a responsabilidade que a escola tem no envolvimento dos EE.

Observando a Tabela 8 no que toca às respostas dadas, verificamos que relativamente à opinião sobre se a escola tem responsabilidade sobre o envolvimento dos encarregados de educação, 45,31% dos Prof. M/Rural consideram que “A iniciativa do envolvimento deve partir da escola” e 38,98% dos Prof. M/Urbano referem que “Cabe à escola motivar o envolvimento dos pais”, revelando que os dois grupos manifestam opiniões diferentes, quanto à opção que mais se adequa à sua escolha pessoal.

Assentando nas respostas dadas pelos dois grupos de professores, obtivemos o seguinte gráfico:

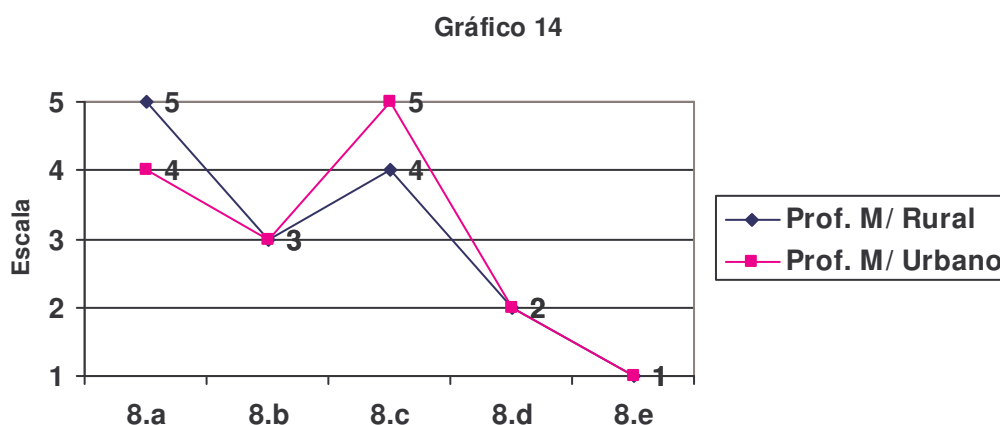


Gráfico 14 - Comparação das respostas dos Professores sobre a responsabilidade que a escola tem no envolvimento dos EE.

Analisando o Gráfico 14, verificamos uma ligeira discrepância quanto às opções apresentadas pelos dois grupos de professores, expressas da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

- 2º Opção - Cabe à escola motivar o envolvimento dos pais.
- 3º Opção - Deve partir dos pais a disponibilidade para o fazerem.
- 4º Opção - Cabe ao Ministério da Educação tomar a decisão sobre o assunto.

Prof. M/urbano:

- 2º Opção - A iniciativa do envolvimento deve partir da escola.
- 3º Opção - Deve partir dos pais a disponibilidade para o fazerem.
- 4º Opção - Cabe ao Ministério da Educação tomar a decisão

sobre o assunto.

Ainda sobre as respostas dadas a “Outra opinião. Qual?” foram obtidas as seguintes respostas:

- **Prof. M/Rural:** 1 (1,56%) - “pouca responsabilidade” não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **Prof. M/Urbano:** nenhum dos inquiridos respondeu à questão em aberto.

PERGUNTA 9

9. Quanto à Associação de Pais da sua escola, esta revela-se:

- (9.a) Muito colaborante.
- (9.b) Sem iniciativas.
- (9.c) Não conhece nenhuma actividade que tenha realizado.
- (9.d) Um parceiro activo na educação.
- (9.e) A escola não tem Associação de Pais.

A seguinte tabela apresenta discriminados os resultados obtidos à questão, da seguinte forma:

	Prof. M/ Rural					Prof. M/ Urbano				
	9.a	9.b	9.c	9.d	9.e	9.a	9.b	9.c	9.d	9.e
1	7,82%	0%	4,69%	3,13%	84,38%	10,17%	6,78%	5,08%	5,08%	72,88%
2	25,00%	25,00%	39,06%	10,94%	0%	10,17%	13,57%	59,33%	15,26%	1,69%
3	6,25%	43,75%	20,31%	25,00%	4,68%	16,95%	59,32%	10,17%	11,86%	1,69%
4	23,43%	18,75%	18,75%	37,50%	1,56%	38,98%	8,47%	18,64%	28,81%	5,09%
5	37,50%	12,50%	17,19%	23,43%	9,38%	23,73%	11,86%	6,78%	38,99%	18,65%
Moda	5	3	2	4	1	4	3	2	5	1

Tabela 9 – Opinião dos Professores quanto à Associação de Pais da sua escola.

Verificando a Tabela 9 no que toca às respostas dadas, observamos que relativamente à opinião sobre a forma como se revela a Associação de Pais na escola, a primeira opção dos Prof. M/Rural (37,50%) é que esta se mostra “Muito colaborante” e a opinião dos Prof. M/Urbano (38,99%) é que esta é “Um parceiro activo na educação”, revelando que os dois grupos, apesar de não terem dado a mesma resposta, têm opiniões positivas quanto à questão.

Comparando as respostas apresentadas pelos dois grupos de professores, podemos obter o seguinte gráfico:

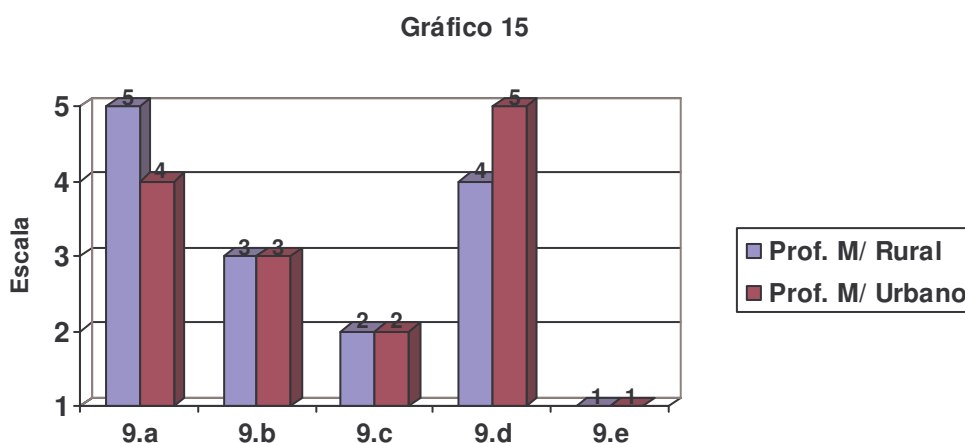


Gráfico 15 - Comparação das respostas dos Professores quanto à Associação de Pais da sua escola.

Através do Gráfico 15, verificamos que houve uma ligeira diferença em relação à ordem com que as outras opções foram seleccionadas, expressa da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção - Um parceiro activo na educação.

3º Opção - Sem iniciativas.

4º Opção - Não conhece nenhuma actividade que tenha realizado.

5º Opção - A escola não tem Associação de Pais.

Prof. M/Urbano:

2º Opção - Muito colaborante.

3º Opção - Sem iniciativas.

4º Opção - Não conhece nenhuma actividade que tenha realizado.

5º Opção - A escola não tem Associação de Pais.

PERGUNTA 10

10. Parece-lhe que a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem? Justifique.

Analizando as respostas dadas pelos dois grupos de professores à questão colocada, obtivemos o seguinte gráfico:

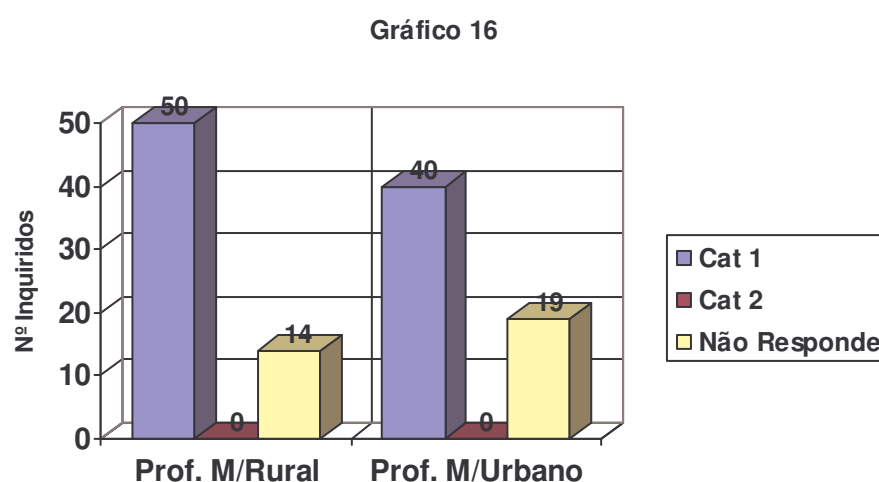


Gráfico 16 - Opinião dos Professores sobre a colaboração EE/Professor poder melhorar a qualidade da aprendizagem.

Através dos dados do Gráfico 16, podemos verificar que:

- **Prof. M/Rural:** 78,13% responderam Cat1
0% responderam Cat2
21,88% não responderam à questão

Desta forma, verifica-se que para a maioria dos inquiridos, **a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem**, porque:

- **Sub-Cat1.1**

- devemos caminhar num só sentido, procurando soluções conjuntas;
- só com colaboração constante há sucesso escolar;
- quanto maior for a colaboração melhor a qualidade de aprendizagem;
- a colaboração é essencial;
- com a colaboração dos pais o aluno sente-se mais motivado e responsável;
- é muito importante;
- a aprendizagem melhora com o apoio e interesse pelos trabalhos escolares;
- os EE podem fornecer meios auxiliares;
- a escola deve funcionar como um grupo homogéneo onde todos devem colaborar.

Por seu turno, no que respeita ao outro grupo, observa-se que:

- **Prof. M/Urbano:** 67,80% responderam Cat1
0% responderam Cat2
32,20% não responderam à questão

Neste caso e para a maioria dos inquiridos, **a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem**, porque:

- **Sub-Cat1.2**

- é muito importante;
- há mais disposição para aprender quando o aluno sente os pais envolvidos;
- os interesses convergem;
- a troca de experiências e ajuda mútua favorecem a aprendizagem;
- os pais partilham angústias, atitudes e interesses;
- desde que os pais sejam elementos activos e participativos;
- se conhece melhor o aluno;
- proporciona mais benefícios para o aluno;
- ajudam os professores a conhecerem melhor o aluno.

Verificamos que não houve nenhuma resposta assinalada para a Categoria 2 - **"Colaboração e não melhoria da qualidade de aprendizagem"**.

PERGUNTA 11

11. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

Verificando as respostas dadas pelos dois grupos de professores à questão, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 17

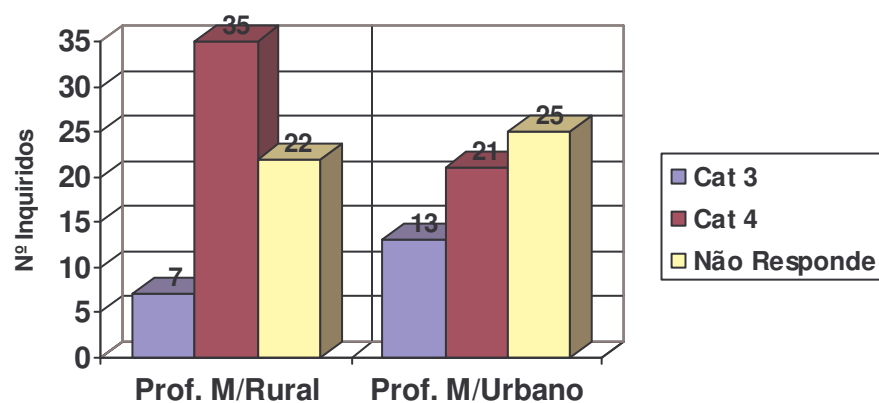


Gráfico 17 - Opinião dos Professores sobre quais os condicionalismos que encontra para estabelecer a colaboração.

Em resposta à Pergunta 11 e observando os dados do Gráfico 17, podemos afirmar que:

- **Prof. M/Rural:** 10,94% responderam Cat3
54,69% responderam Cat4
34,38% não responderam;

Para a maioria dos inquiridos, **os condicionalismos que encontram para estabelecer a colaboração**, estão relacionados com:

- **Sub-Cat4.1**

- trabalho dos pais por turnos;
- separação dos pais;
- crianças entregues a avós ou amas;
- os pais dedicam pouco tempo aos filhos pondo à frente outros interesses;
- interferência dos pais nas actividades dos professores;

- os EE vão pouco à escola;
- os pais não executam os seus deveres e exigem executar os dos professores;
- falta de interesse dos EE;
- conflitos entre pais e professores;
- não comparência dos EE à escola;
- o estado devia ajudar os pais concedendo-lhe tempo do horário laboral para irem à escola.

Por seu lado, o outro grupo de professores manifestou a sua opinião da seguinte forma:

- **Prof. M/Urbano:** 22,03% responderam Cat3
35,59% responderam Cat4
42,37% não responderam

Neste caso e para a maioria dos inquiridos que responderam, **os condicionalismos que encontram para estabelecer a colaboração**, estão relacionados com:

- **Sub-Cat4.2**

- falta de tempo dos EE;
- EE com atitudes muito críticas e pouco colaborantes;
- poucos conhecimentos dos pais;
- pouca disponibilidade para colaborarem nas tarefas;
- famílias monoparentais;
- desencontro de horários;
- receio dos EE em se abrirem com os professores;
- falta de interesse dos EE;
- alguma desconfiança por parte dos EE;

- falta de legislação que dispense os EE para irem à escola.

Quanto aos professores que responderam à Categoria 3, esta diz respeito à opinião quanto à **"Inexistência de condicionalismos no estabelecimento da colaboração"**.

PERGUNTA 12

12. Considera necessário ter mais formação na área do envolvimento parental?

Sim ____ Não ____

(12.a) Já fez alguma acção de formação nessa área?

Sim ____ Não ____

(12.b) Se sim, diga o título da acção e a data: _____

Verificando as respostas dadas à questão principal, obtivemos o seguinte gráfico:

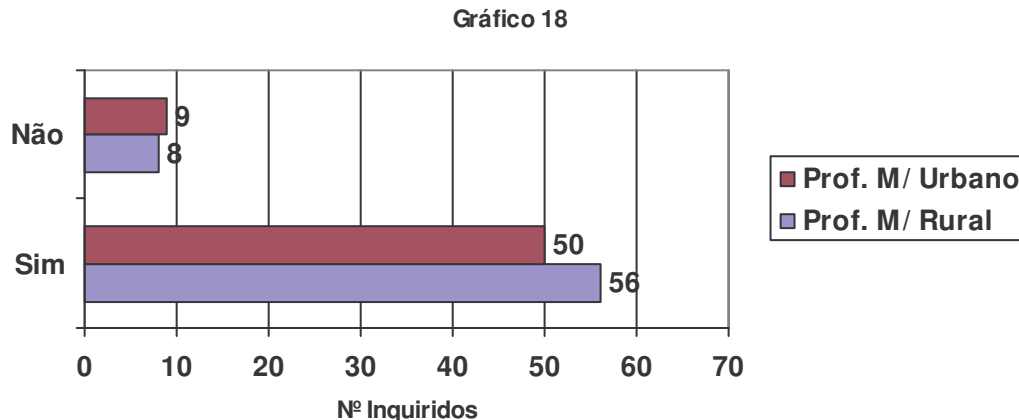


Gráfico 18 - Opinião dos Professores quanto à necessidade de ter mais formação na área do Envolvimento Parental.

Observando os dados do Gráfico 18 e em resposta à Pergunta 12, podemos afirmar que os:

- **Prof. M/Rural:** 87,50% respondem considerar necessário ter mais formação na área do envolvimento

parental e

12,50% não consideram necessário;

por seu lado, os

- **Prof. M/Urbano:** 84,75% respondem considerar necessário ter mais formação na área do envolvimento parental e 15,25% não consideram necessário.

Relativamente à questão "Já fez alguma acção de formação nessa área?", podemos observar as respostas dadas através do seguinte gráfico:

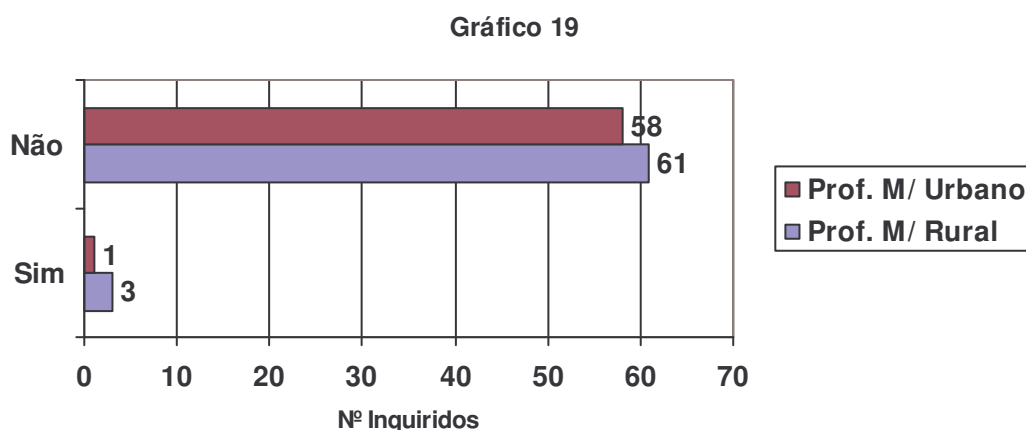


Gráfico 19 - Formação dos professores na área do Envolvimento Parental.

Analisando os dados do Gráfico 19, verificamos que os:

- **Prof. M/Rural:** 95,31% respondem que não fizeram nenhuma formação nessa área e 4,69% respondem que fizeram formação. Destes, 1,56% diz tê-la feito aquando da

Licenciatura e 3,13% durante o Complemento De Formação.

- **Prof. M/Urbano:** 98,30% respondem que não fizeram nenhuma formação nessa área e 1,69% respondem que fizeram formação. Destes, 1,69% diz tê-la feito aquando do Complemento de Formação.

1.2. Resultados obtidos com o Questionário aos Encarregados de Educação (EE).

Seguidamente, passaremos a discriminar os resultados obtidos com o Questionário aplicado aos encarregados de educação tanto do meio rural como do meio urbano.

Habilitações Académicas dos EE

Gráfico 20

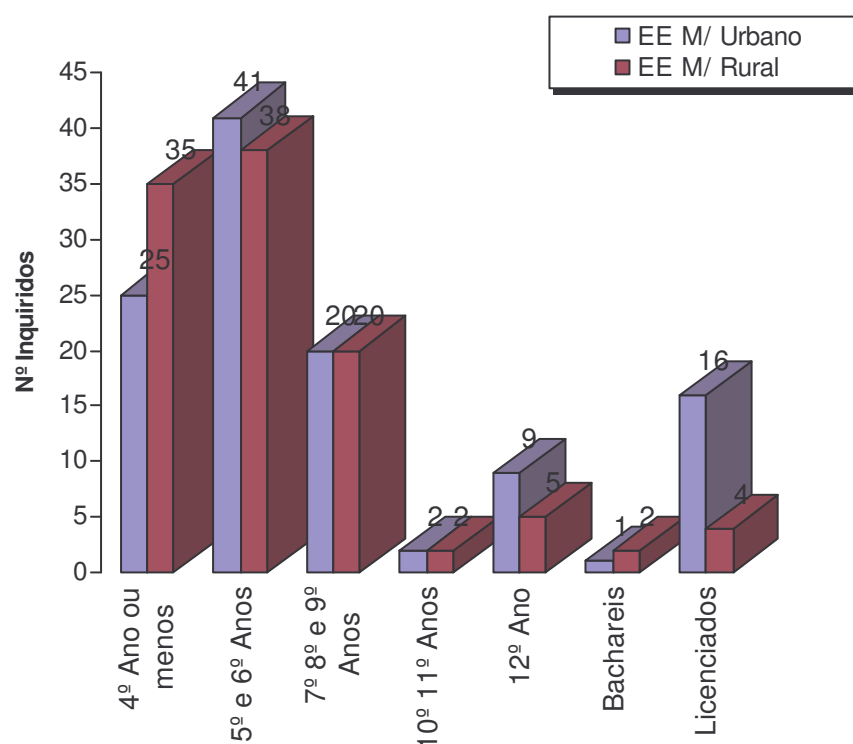
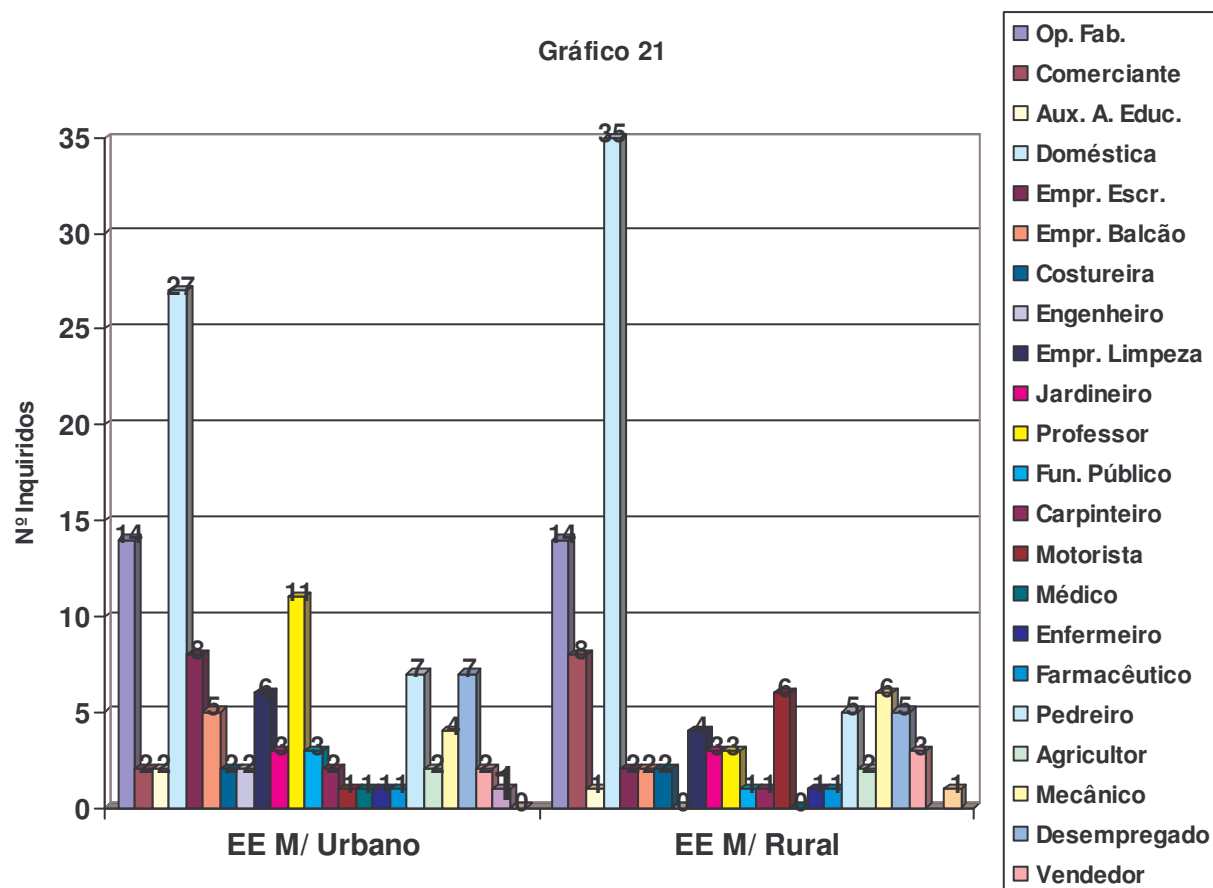


Gráfico 20 - Habilitações Acadêmicas dos Encarregados de Educação.

Como se pode verificar através do Gráfico 20, o maior número de EE M/Urbano(35,96%) possuem habilitações literárias entre os 5º e 6º anos (2º Ciclo), sendo 14,04% deles Licenciados.

Nos EE M/Rural a maioria (35,84%) também possui o 5º e 6º anos de Escolaridade, existindo nesta população 3,77% Licenciados.

Tendo por referência a Escala de Warner para a Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação podemos assinalar que tanto a maioria dos EE M/ Rural como dos EE M/ Urbano na população inquirida, pertencem à classe Média Baixa. No entanto, refere-se ainda a existência de 14,04% de EE M/ Urbano e 3,77% de EE M/ Rural pertencentes à classe Média Alta.

Profissão dos Encarregados de Educação**Gráfico 21** - Profissão dos Encarregados de Educação.

Como se pode ver através do Gráfico 21, a população dos EE M/Urbano é constituída profissionalmente na sua maioria por Domésticas (23,68%), sendo que também nos EE M/Rural a maior percentagem (33,02%) são Domésticas. Devemos aqui lembrar ainda que na amostra, os inquiridos pertencentes tanto a um como a outro meio, são maioritariamente do sexo feminino.

Tendo igualmente por referência a Escala de Warner para a Avaliação do Estatuto Sócio-Económico do Encarregado de Educação podemos assinalar que neste caso, tanto a maioria dos EE M/ Rural como dos EE M/ Urbano dada a sua situação

profissional, pertencem à classe Baixa. Esta discrepância em relação ao resultados do gráfico anterior pode ficar-se a dever ao facto dos encarregados de educação exercerem profissões ou actividades, que não se coadunam com as habilitações académicas que possuem.

PERGUNTA 1

1. Com que frequência contacta o professor do seu filho?

- (1.a) Na reunião do início do ano escolar.
 (1.b) Várias vezes durante o ano.
 (1.c) Nas avaliações.
 (1.d) Quando o meu filho revela dificuldades académicas.
 (1.e) Outra razão. Qual?

Os resultados obtidos à pergunta, encontram-se discriminados na seguinte tabela:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e
1	16,04%	2,83%	0%	4,71%	76,42%	6,14%	21,05%	2,63%	15,79%	54,39%
2	31,13%	11,32%	10,38%	38,68%	8,49%	10,53%	15,79%	7,02%	35,96%	30,70%
3	22,64%	15,09%	29,25%	24,53%	8,49%	14,91%	18,42%	28,95%	26,32%	11,40%
4	18,87%	17,92%	33,95%	24,53%	4,72%	36,84%	14,91%	31,58%	13,16%	3,51%
5	11,32%	52,84%	26,42%	7,55%	1,88%	31,58%	29,83%	29,82%	8,77%	0%
Moda	2	5	4	2	1	4	5	4	2	1

Tabela 10 – Opinião dos EE sobre a frequência com que contacta o Professor.

Analisando a tabela relativamente às respostas dadas à pergunta, podemos verificar que no que toca à frequência com que o EE contacta habitualmente o Professor, a primeira opção dos EE M/Rural (52,84%) é “Várias vezes durante o ano” e que a primeira opção dos EE M/Urbano (29,83%), também é “Várias vezes durante o ano” que o fazem.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de encarregados de educação, podemos obter o seguinte gráfico:

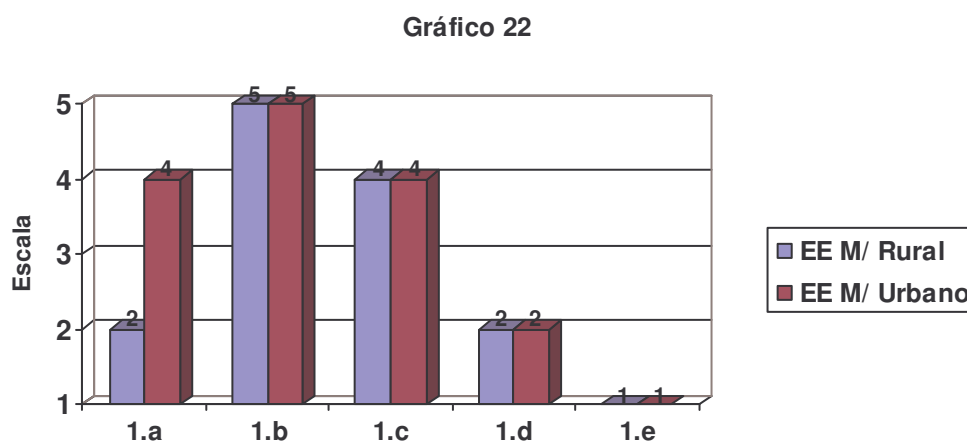


Gráfico 22 - Comparação das respostas dos EE sobre a frequência com que contacta o Professor.

Através do Gráfico 22, verificamos que além da concordância de opiniões relativamente à primeira opção de resposta da frequência com que os EE contactam os professores, há ligeiras discrepâncias nas percentagens obtidas em relação às outras opções, expressa da seguinte forma:

EE M/Rural:

2º Opção - Nas avaliações.

3º Opção - Quando o meu filho revela dificuldades académicas.

4º Opção - Na reunião do início do ano escolar.

EE M/Urbano:

2º Opção - Na reunião do início do ano escolar.

3º Opção - Nas avaliações.

4º Opção - Quando o meu filho revela dificuldades académicas.

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra razão. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **EE M/Rural:** 2 (1,89%) - "quando chamado pelo professor"
- 2 (1,89%) - "por doença do filho"
- 3 (2,83%) - "comportamento diferente do habitual"
- 2 (1,89%) - "para convívio"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **EE M/Urbano:** 3 (2,63%) - "quando chamado pelo professor"
- 3 (2,63%) - "por doença do filho"
- 1 (0,88%) - "dúvidas organizativas"
- 1 (0,88%) - "justificação de faltas"
- 1 (0,88%) - "saber da aprendizagem"
- 1 (0,88%) - "problemas de comportamento"

não tendo os restantes respondido a esta questão.

PERGUNTA 2

2. Vai à escola por iniciativa própria?

(2.a) Vou à escola sempre que pretendo saber do percurso escolar do meu filho.

(2.b) Não vou à escola se não for chamado.

(2.c) Vou à escola dar recomendações quando o meu filho está doente.

(2.d) Por razões profissionais não tenho tempo para ir à escola.

(2.e) Vou à escola para saber como posso ajudar melhor o meu filho em casa.

A seguinte tabela apresenta-nos os resultados obtidos à Pergunta 2, encontrando-se referidos da seguinte forma:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e
1	4,72%	47,18%	0,94%	40,57%	7,54%	0,88%	40,35%	2,63%	13,16%	42,98%
2	0,94%	27,36%	23,58%	38,68%	8,49%	2,63%	16,67%	36,84%	36,84%	7,02%
3	2,83%	12,26%	46,23%	6,60%	32,08%	4,39%	17,54%	42,11%	16,67%	19,30%
4	20,75%	6,60%	26,42%	8,49%	37,74%	34,21%	12,28%	16,67%	14,03%	22,81%
5	70,76%	6,60%	2,83%	5,66%	14,15%	57,89%	13,16%	1,75%	19,30%	7,89%
Moda	5	1	3	1	4	5	1	3	2	1

Tabela 11 – Opinião dos EE sobre a sua iniciativa para visitar a escola.

Analisando a Tabela 11 e tendo em vista as respostas dadas à questão, verificamos que relativamente à iniciativa com que os EE vão à escola, a primeira opção dos EE M/Rural (70,76%) e dos EE M/Urbano (57,88%) é "Vou à escola sempre que pretendo saber do percurso escolar do meu filho", revelando que os dois grupos se encontram em concordância de opiniões, quanto à opção mais adequada a cada caso.

Assim e tendo por base as respostas dadas pelos EE, podemos obter o seguinte gráfico:

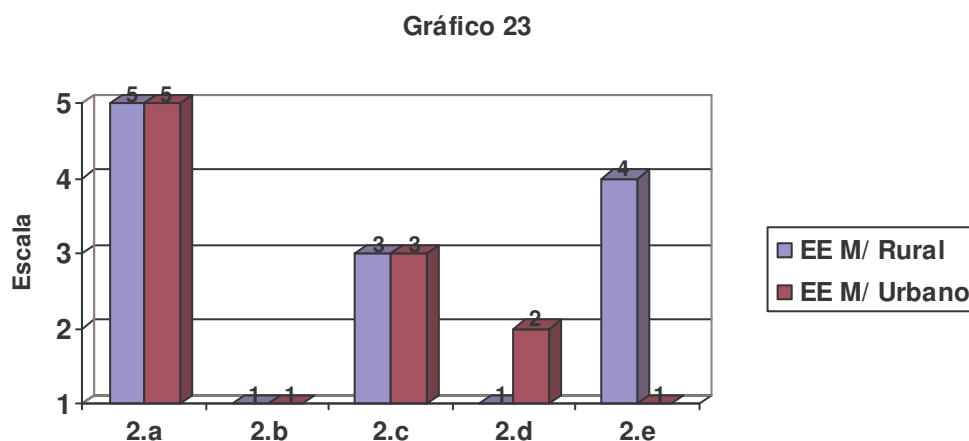


Gráfico 23 – Comparação das respostas dos EE sobre a sua iniciativa para visitar a escola.

Através do Gráfico 23, verificamos que houve discordância de opiniões relativamente à ordem de adequação das respostas em cada caso apresentadas pelos EE, expressa da seguinte forma:

EE M/Rural:

2º Opção - Vou à escola para saber como posso ajudar melhor o meu filho em casa.

3º Opção - Vou à escola dar recomendações quando o meu filho está doente.

4º Opção - Não vou à escola se não for chamado.

5º Opção - Por razões profissionais não tenho tempo para ir à escola.

EE M/urbano:

2º Opção - Vou à escola dar recomendações quando o meu filho está doente.

3º Opção - Por razões profissionais não tenho tempo para ir à escola.

4º Opção - Vou à escola para saber como posso ajudar melhor o meu filho em casa.

5º Opção - Não vou à escola se não for chamado.

PERGUNTA 3

3. O que faz habitualmente para ajudar o seu filho nos trabalhos escolares?

(3.a) Tenho dificuldade em ajudar o meu filho nos trabalhos escolares.

(3.b) Sento-me ao seu lado e acompanho-o nos seus trabalhos.

(3.c) Não sei ajudar o meu filho.

(3.d) Não tenho tempo de ajudar o meu filho.

(3.e) O meu filho não aceita a minha ajuda em casa nos trabalhos escolares.

Os resultados obtidos à pergunta apresentam-se na seguinte tabela:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	3.a	3.b	3.c	3.d	3.e	3.a	3.b	3.c	3.d	3.e
1	11,32%	1,89%	50,00%	9,43%	27,36%	5,26%	1,75%	40,35%	29,82%	22,81%
2	21,70%	11,32%	22,64%	30,19%	15,09%	7,02%	0,88%	30,70%	14,04%	48,25%
3	14,15%	10,38%	18,87%	20,75%	35,85%	22,81%	39,47%	7,02%	14,04%	15,78%
4	37,74%	6,60%	6,60%	36,79%	11,32%	44,74%	21,06%	7,89%	16,67%	9,65%
5	15,09%	69,81%	1,89%	2,84%	10,38%	20,17%	36,84%	14,04%	25,43%	3,51%
Moda	4	5	1	4	3	4	3	1	1	2

Tabela 12 – Opinião dos EE sobre o que faz para ajudar o filho nos trabalhos escolares.

Analizando a tabela e tendo em conta as respostas dadas, podemos verificar que relativamente ao que os EE fazem habitualmente para ajudar os seus filhos nos trabalhos escolares, 69,81% dos EE M/Rural respondem "Sento-me ao seu lado e acompanho-o nos seus trabalhos". No entanto para os EE M/Urbano (49,16%) a sua escolha recai na opção "Tenho dificuldade em ajudar o meu filho nos trabalhos escolares", notando-se desta forma uma divergência de opiniões.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de EE, obtivemos o seguinte gráfico:

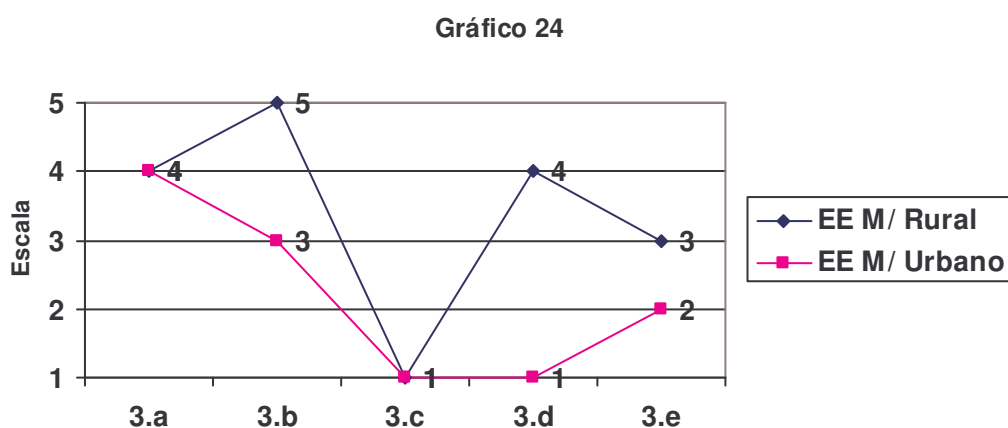


Gráfico 24 – Comparação das respostas dos EE sobre o que faz para ajudar o filho nos trabalhos escolares.

A partir do Gráfico 24, verificamos uma acentuada divergência de opiniões entre os dois grupos de EE, tendo sido as opiniões expressas da seguinte maneira:

EE M/Rural:

2º Opção - Tenho dificuldade em ajudar o meu filho nos trabalhos escolares.

3º Opção - Não tenho tempo de ajudar o meu filho.

4º Opção - O meu filho não aceita a minha ajuda em casa nos trabalhos escolares.

5º Opção - Não sei ajudar o meu filho.

EE M/Urbano:

2º Opção - Sento-me ao seu lado e acompanho-o nos seus trabalhos.

3º Opção - O meu filho não aceita a minha ajuda em casa nos trabalhos escolares.

4º Opção - Não sei ajudar o meu filho.

5º Opção - Não tenho tempo de ajudar o meu filho.

PERGUNTA 4

4. Que tempo dedica habitualmente ao seu filho?

(4.a) Uma/duas horas todos os dias.

(4.b) Mais do que duas horas todos os dias.

(4.c) Só ao fim de semana.

(4.d) Não dedico o tempo que gostaria. Porquê?

(4.e) Sempre que o meu filho me pede para estar com ele.

Na Tabela 13 apresentam-se os resultados obtidos à pergunta, encontrando-se discriminados da seguinte forma:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	4.a	4.b	4.c	4.d	4.e	4.a	4.b	4.c	4.d	4.e
1	12,26%	12,26%	33,02%	37,74%	3,77%	5,26%	20,18%	24,57%	21,06%	28,95%
2	6,98%	16,98%	29,25%	18,87%	16,98%	8,78%	37,72%	23,68%	25,43%	6,14%
3	26,42%	22,64%	23,58%	7,55%	21,70%	57,89%	18,41%	7,89%	6,14%	9,65%
4	14,15%	28,30%	11,32%	14,15%	32,08%	14,91%	10,53%	23,68%	9,65%	40,35%
5	30,19%	19,82%	2,83%	21,69%	25,47%	13,16%	13,16%	20,18%	37,72%	14,91%
Moda	5	4	1	1	4	3	2	1	5	4

Tabela 13 – Opinião dos EE sobre o tempo que dedica habitualmente ao seu filho.

Analisando os dados obtidos relativamente às respostas dadas à questão, verificamos que no que respeita ao tempo que dedicam habitualmente aos seus filhos, os EE M/Rural (30,19%) referiram que o fazem “Uma/duas horas todos os dias”, enquanto que os EE M/Urbano (37,72%) referem que “Não dedico o tempo que gostaria”, apresentando as seguintes razões para tal:

- 7 (6,14%) - “falta de tempo”
- 11 (9,65%) - “muito trabalho”
- 2 (1,75%) - “ter outro filho mais pequeno”
- não tendo 20,18% dos outros inquiridos que assinalaram esta como a primeira opção, respondido porque não o fazem.

Comparando as restantes respostas dadas pelos EE, podemos obter o seguinte gráfico:

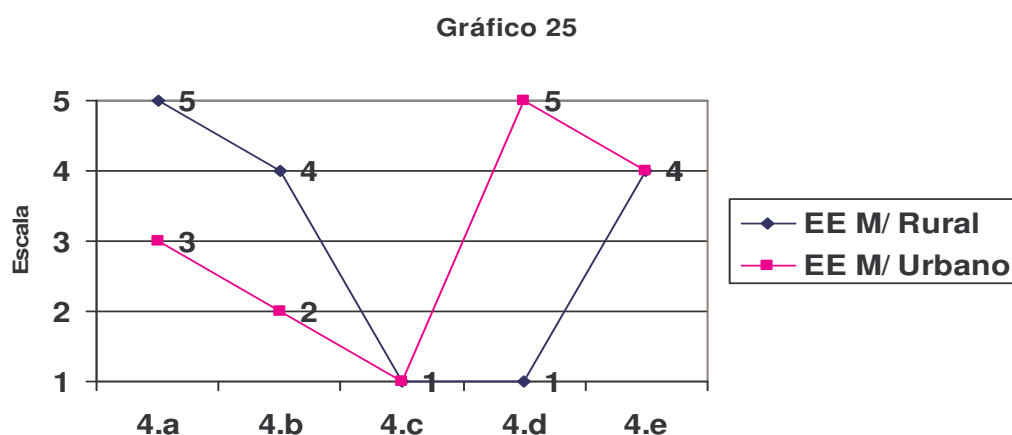


Gráfico 25 - Comparação das respostas dos EE sobre o tempo que dedica habitualmente ao seu filho.

Através do Gráfico 25, verificamos que houve diferenças nas opiniões relativamente às outras opções apresentadas pelos EE, expressas da seguinte forma:

EE M/Rural:

2º Opção - Sempre que o meu filho me pede para estar com ele.

3º Opção - Mais do que duas horas todos os dias.

4º Opção - Não dedico o tempo que gostaria. Porquê?, apresentando para o facto as seguintes razões:

- 4 (3,77%) - "falta de tempo"

- 7 (6,60%) - "muito trabalho"

- 1 (0,94%) - "falta de paciência", não tendo 16,99% dos outros inquiridos, justificado porque não o fazem.

5º Opção - Só ao fim de semana.

EE M/urbano:

2º Opção - Sempre que o meu filho me pede para estar com ele.

3º Opção - Uma/duas horas todos os dias.

4º Opção – Mais do que duas horas todos os dias.

5º Opção – Só ao fim de semana.

Existe de facto, uma discrepância quanto à adequação a cada caso nas respostas apresentadas pelos EE, revelando opiniões não coincidentes.

PERGUNTA 5

5. Para si, como classifica as relações que a escola do seu filho mantém com as famílias?

(5.a) Muito boas.

(5.b) Escassas.

(5.c) Os professores são pouco simpáticos.

(5.d) Os professores mostram sempre disponibilidade para os pais.

(5.e) Os professores só falam com os pais à hora de atendimento, não o fazendo fora dela.

Os resultados obtidos à pergunta em questão, encontram-se mencionados na seguinte tabela:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e
1	1,89%	50,00%	34,91%	0%	13,21%	1,75%	53,51%	28,95%	0%	15,79%
2	1,89%	31,13%	39,63%	4,72%	20,64%	3,51%	22,81%	27,19%	0%	46,49%
3	7,55%	13,21%	17,92%	9,43%	51,89%	18,42%	12,28%	17,54%	19,30%	32,46%
4	19,81%	4,72%	6,60%	59,43%	9,43%	23,68%	11,40%	22,81%	40,35%	1,75%
5	68,86%	0,94%	0,94%	26,42%	2,83%	52,64%	0%	3,51%	40,35%	3,51%
Moda	5	1	2	4	3	5	1	1	4;5	2

Tabela 14 – Opinião dos EE sobre as relações que a escola mantém com as famílias.

Analisando a tabela e tendo em conta as respostas dadas à pergunta, podemos verificar que relativamente às relações que a escola mantém com as famílias e quanto à primeira opção de resposta, as opiniões dos encarregados de educação são

coincidentes, uma vez que para 68,86% dos EE M/Rural as relações estabelecidas são "Muito boas", sendo também a mesma opinião partilhada por 52,64% dos EE M/Urbano.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de encarregados de educação, podemos obter o seguinte gráfico:

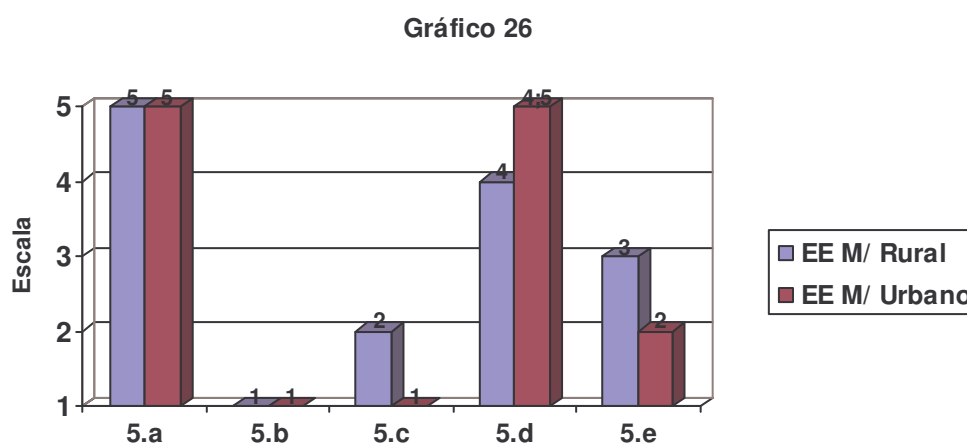


Gráfico 26 – Comparação das respostas dos EE sobre as relações que a escola mantém com as famílias.

A partir do Gráfico 26, verificamos que existe uma concordância de opiniões relativamente à primeira opção, no entanto, apesar da aparente desigualdade relativamente às outras opções, estas apresentam valores (frequências de escolha) que no global indiciam alguma concordância de opiniões, como se mostra da seguinte forma:

Prof. M/Rural:

2º Opção – Os professores mostram sempre disponibilidade para os pais.

3º Opção – Os professores só falam com os pais à hora de atendimento, não o fazendo fora dela.

4º Opção - Os professores são pouco simpáticos.

5º Opção - Escassas.

Prof. M/urbano:

2º Opção - Os professores mostram sempre disponibilidade para os pais.

3º Opção - Os professores só falam com os pais à hora de atendimento, não o fazendo fora dela.

4º Opção - Escassas.

5º Opção - Os professores são pouco simpáticos.

PERGUNTA 6

6. Se pudesse o que modificaria na relação escola-família?

(6.a) Deixava tudo com está.

(6.b) Não tenho uma opinião formada.

(6.c) Prolongaria o número de horas de permanência na escola.

(6.d) Pedia um acompanhamento mais individual para o meu filho.

(6.e) Outra opinião. Qual?

A seguinte tabela apresenta os resultados obtidos à questão, encontrando-se aferidos da seguinte forma:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	6.a	6.b	6.c	6.d	6.e	6.a	6.b	6.c	6.d	6.e
1	10,38%	12,26%	15,09%	3,77%	58,49%	8,77%	7,89%	9,64%	4,38%	69,30%
2	5,67%	29,25%	33,03%	17,93%	14,15%	14,91%	26,32%	19,30%	31,58%	7,89%
3	16,04%	10,38%	25,47%	36,80%	11,32%	14,91%	8,77%	42,11%	26,32%	7,89%
4	16,98%	36,79%	20,75%	17,92%	7,55%	15,79%	35,09%	15,79%	26,32%	7,03%
5	50,93%	11,32%	5,66%	23,58%	8,49%	45,62%	21,93%	13,16%	11,40%	7,89%
Moda	5	4	2	3	1	5	4	3	2	1

Tabela 15 - Opinião dos EE sobre o que modificaria na relação escola-família.

Analisando a Tabela 15 no que toca às respostas dadas, verificamos que relativamente à opinião sobre o que modificaria na relação escola-família, a primeira opção dos EE M/Rural (50,93%) e dos EE M/Urbano (45,62%) é que "Deixava tudo com está", revelando que os encarregados de educação, partilham a mesma opinião.

Comparando as respostas dadas, obtivemos o seguinte gráfico:

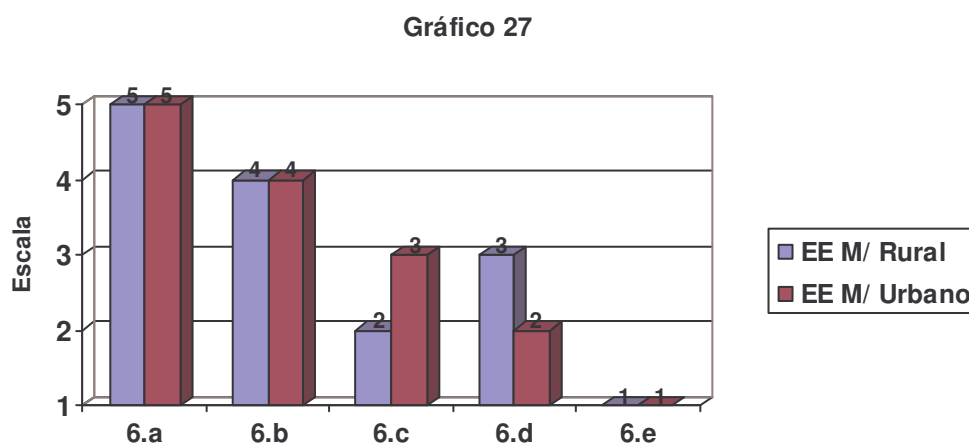


Gráfico 27 - Comparação da opinião dos EE sobre o que modificaria na relação escola-família.

Depois de observarmos o Gráfico 27 e com o intuito de responder à questão levantada, verificamos que houve uma relativa concordância de opiniões, no que toca às opções apresentadas pelos EE, expressa da seguinte forma:

EE M/Rural:

2º Opção - Não tenho uma opinião formada.

3º Opção - Pedia um acompanhamento mais individual para o meu filho.

4º Opção - Prolongaria o número de horas de permanência na escola.

EE M/urbano:

2º Opção - Não tenho uma opinião formada.

3º Opção - Prolongaria o número de horas de permanência na escola.

4º Opção - Pedia um acompanhamento mais individual para o meu filho.

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra opinião. Qual?" estas foram expressas da seguinte forma:

- **EE M/Rural:** 3 (2,83%) - "fomentaria mais convívio"
- 2 (1,89%) - "mais castigos aos alunos"
- 2 (1,89%) - "fornecia mais informação aos EE"
- 1 (0,94%) - "mais reuniões com o EE"
- 1 (0,94%) - "acompanhamento na saúde"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **EE M/Urbano:** 3 (2,63%) - "fomentava mais o trabalho em conjunto com o EE"
- 2 (1,75%) - "fomentaria mais convívio"
- 2 (1,75%) - "aumentaria as actividades de complemento curricular"
- 1 (0,88%) - "fornecia mais informação aos EE sobre organização interna da escola"

não tendo mais nenhum dos inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 7**7. Mostra-se disponível para participar nas actividades que a escola promove?**

(7.a) Estou sempre disponível a participar.

(7.b) Só se a escola me pedir.

(7.c) Não sei de que forma participar.

(7.d) Não gosto de participar nas actividades da escola.

(7.e) Outra opinião. Qual?

A Tabela 16 apresenta os resultados obtidos à pergunta, encontrando-se os mesmos discriminados da forma seguinte:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	7.a	7.b	7.c	7.d	7.e	7.a	7.b	7.c	7.d	7.e
1	5,66%	1,89%	5,66%	36,79%	50,00%	2,63%	0,88%	0,88%	44,74%	50,88%
2	9,43%	8,48%	15,09%	45,28%	20,75%	14,91%	17,54%	15,79%	42,11%	9,65%
3	12,26%	24,53%	46,23%	8,49%	8,49%	28,95%	26,32%	32,46%	7,89%	4,38%
4	17,92%	40,57%	24,53%	6,60%	12,27%	7,89%	39,47%	35,08%	3,51%	14,04%
5	54,73%	24,53%	8,49%	2,84%	8,49%	45,62%	15,79%	15,79%	1,75%	21,05%
Moda	5	4	3	2	1	5	4	4	1	1

Tabela 16 – Opinião dos EE sobre a disponibilidade em participar nas actividades promovidas pela escola.

Observando os resultados obtidos e no que toca às respostas dadas à questão, verificamos que relativamente à opinião sobre a disponibilidade dos EE em participar nas actividades que a escola promove, 54,73% dos EE M/Rural consideram que “Estou sempre disponível a participar”, sendo também a mesma opinião partilhada por 45,62% dos EE M/Urbano, revelando que os encarregados de educação se encontram em concordância, quanto à opção que mais se adequa à sua realidade.

Tendo por base as respostas dadas, podemos comparar os resultados no seguinte gráfico:

Gráfico 28

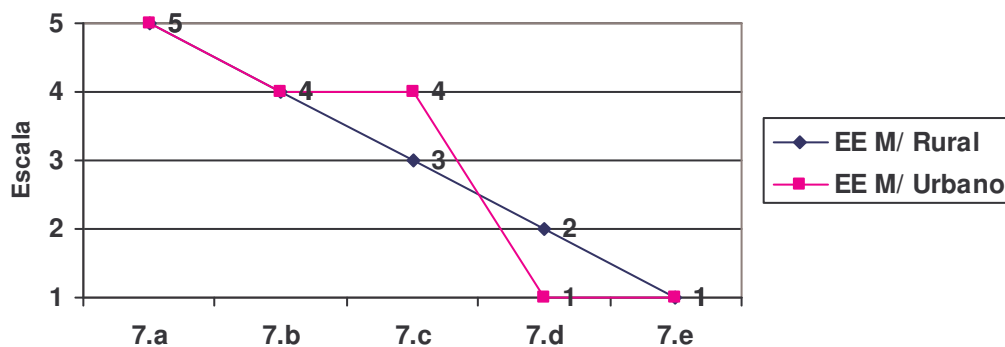


Gráfico 28 – Comparação das respostas dos EE sobre a disponibilidade em participar nas actividades promovidas pela escola.

Através do Gráfico 28, observam-se semelhanças quanto às 2ª e 3ª opções apresentadas pelos EE, enunciadas da seguinte forma:

EE M/Rural:

- 2º Opção – Só se a escola me pedir.
- 3º Opção – Não sei de que forma participar.
- 4º Opção – Não gosto de participar nas actividades da escola.
- 5º Opção – Outra opinião. Qual?

EE M/urbano:

- 2º Opção – Só se a escola me pedir.
- 3º Opção – Não sei de que forma participar.
- 4º Opção – Outra opinião. Qual?
- 5º Opção – Não gosto de participar nas actividades da escola.

Ainda sobre as respostas dadas a "Outra opinião. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **EE M/Rural:** 9 (8,49%) - "não por ter muito trabalho"
- 2 (1,89%) - "sim, mas há poucas actividades"
- 1 (0,94%) - "depende do professor"
- 1 (0,94%) - "devia haver mais divulgação"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **EE M/Urbano:** 9 (7,89%) - "não por falta de tempo"
- 2 (1,75%) - "os EE deviam participar mais"
- 1 (0,88%) - "sim, se as actividades forem abertas à comunidade"

não tendo mais nenhum dos inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 8

8. A quem pediria ajuda caso houvesse algum problema ou conflito na escola?

- (8.a) A outros pais.
- (8.b) Aos Professores.
- (8.c) Ao Conselho Executivo.
- (8.d) À Associação de Pais.
- (8.e) Outros. Quem?

A tabela que se segue apresenta os resultados apurados na questão, encontrando-se expressos como a seguir se mostra:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	8.a	8.b	8.c	8.d	8.e	8.a	8.b	8.c	8.d	8.e
1	16,98%	0,94%	3,78%	1,89%	77,36%	6,15%	0%	3,51%	1,75%	88,59%
2	34,90%	9,43%	22,64%	19,81%	12,26%	16,68%	3,51%	22,81%	47,37%	9,65%
3	21,70%	16,04%	25,47%	35,85%	0,94%	22,81%	10,53%	43,86%	21,93%	0,88%
4	19,81%	13,21%	34,90%	28,30%	3,78%	50,00%	5,26%	20,17%	23,68%	0,88%
5	6,61%	60,38%	13,21%	14,15%	5,66%	4,36%	80,70%	9,65%	5,27%	0%
Moda	2	5	4	3	1	4	5	3	2	1

Tabela 17 – Opinião dos EE sobre a quem pediria ajuda em caso de conflito na escola.

Verificamos na Tabela 17 e no que respeita às respostas dadas que relativamente à opinião sobre a quem os encarregados de educação pediriam ajuda em caso de haver algum problema ou conflito na escola, 60,38% dos EE M/Rural, bem como 80,70% dos EE M/Urbano pediriam “Aos Professores”, revelando que os dois grupos manifestam opiniões idênticas, quanto à opção que mais se adequa à sua escolha pessoal.

Assentando nas respostas dadas pelos dois grupos de EE, obtivemos o seguinte gráfico:

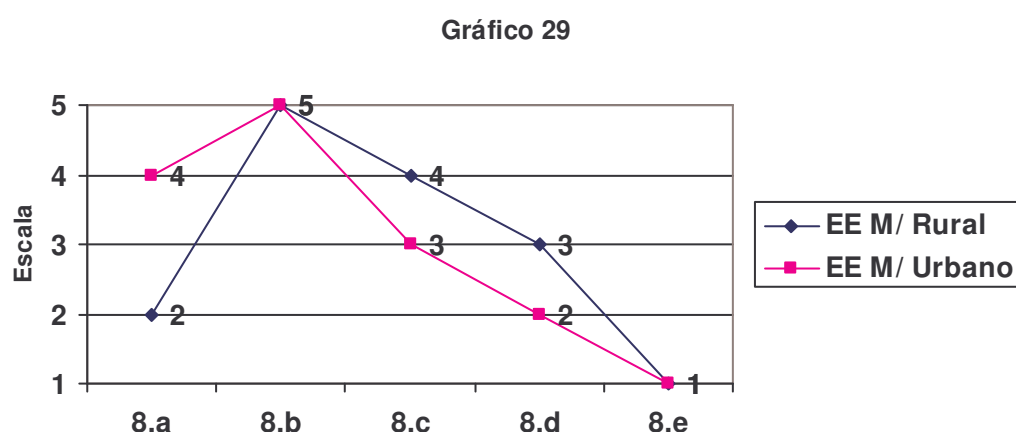


Gráfico 29 – Comparação das respostas dos EE sobre a quem pediria ajuda em caso de conflito na escola.

Analisando o Gráfico 29, verificamos discrepâncias quanto às outras opções apresentadas pelos EE, expressas da seguinte forma:

EE M/Rural:

- 2º Opção - Ao Conselho Executivo.
- 3º Opção - À Associação de Pais.
- 4º Opção - A outros pais.

EE M/urbano:

- 2º Opção - A outros pais.
- 3º Opção - Ao Conselho Executivo.
- 4º Opção - À Associação de Pais.

Ainda sobre as respostas dadas a "Outros. Quem?" foram obtidas as seguintes respostas:

- **EE M/Rural:** 9 (8,49%) - "amigos"
- 4 (3,77%) - "auxiliar de educação"
- 2 (1,89%) - "outros técnicos"
- 1 (0,94%) - "familiar"
- 1 (0,94%) - "psicólogo"
- 1 (0,94%) - "médico"
- 1 (0,94%) - "outros alunos"
- 1 (0,94%) - "advogado"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **EE M/Urbano:** 4 (3,51%) - "amigos"
- 1 (0,88%) - "auxiliar de educação"
- 1 (0,88%) - "psicólogo"
- 1 (0,88%) - "família"
- 1 (0,88%) - "colegas do filho"

não tendo os restantes inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 9**9. O que espera que a escola faça pelo seu filho?**

- (9.a) Que lhe ensine hábitos de higiene.
 (9.b) Que promova a sua socialização.
 (9.c) Que lhe transmita mais conhecimentos.
 (9.d) Que o torne mais independente.
 (9.e) Outra opinião. Qual?

A seguinte tabela enuncia os resultados obtidos à questão, da seguinte forma:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	9.a	9.b	9.c	9.d	9.e	9.a	9.b	9.c	9.d	9.e
1	8,49%	0%	0%	5,65%	85,85%	20,17%	0%	0%	1,75%	78,07%
2	47,17%	3,78%	1,89%	38,68%	8,49%	28,95%	15,79%	1,75%	40,35%	14,04%
3	26,42%	34,90%	9,43%	27,36%	1,89%	43,86%	30,70%	9,65%	14,04%	0,88%
4	11,32%	47,17%	16,04%	24,53%	0,94%	1,75%	47,36%	19,30%	27,19%	4,38%
5	6,60%	14,15%	72,64%	3,78%	2,83%	5,27%	6,15%	69,30%	16,67%	2,63%
Moda	2	4	5	2	1	3	4	5	2	1

Tabela 18 – Opinião dos EE sobre o que espera que a escola faça pelo filho.

Analisando a Tabela 18 no que toca às respostas dadas à questão, verificamos que relativamente à opinião dos EE sobre o que espera que a escola faça pelo seu educando, a opção que mais se adequa aos EE M/Rural (72,64%) é “Que lhe transmita mais conhecimentos”, sendo também esta a opção escolhida pelos EE M/Urbano (69,30%), revelando que os dois grupos, têm opiniões idênticas quanto à resposta.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de EE, obtivemos o seguinte gráfico:

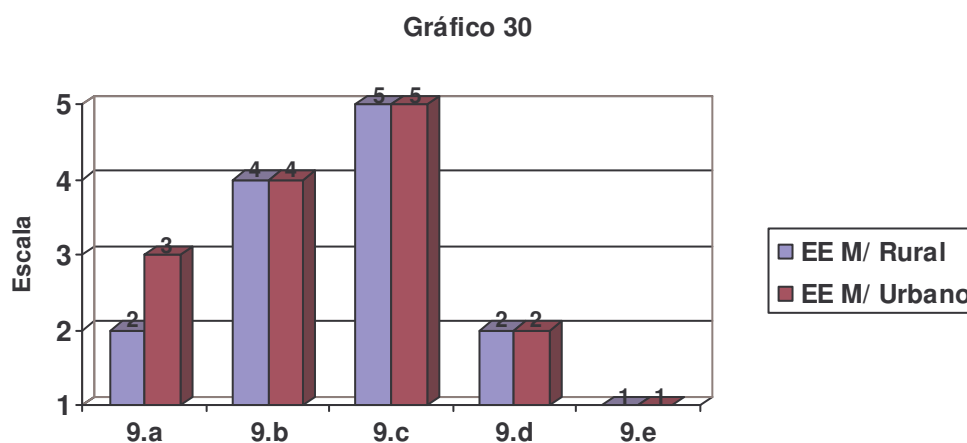


Gráfico 30 - Comparação das respostas dos EE sobre o que espera que a escola faça pelo filho.

Através deste Gráfico, observamos que não se verificaram diferenças na prioridade das opções seleccionadas, tendo sido as escolhas expressas da seguinte forma:

EE M/Rural:

- 2º Opção - Que promova a sua socialização.
- 3º Opção - Que lhe ensine hábitos de higiene.
- 4º Opção - Que o torne mais independente.

EE M/urbano:

- 2º Opção - Que promova a sua socialização.
- 3º Opção - Que lhe ensine hábitos de higiene.
- 4º Opção - Que o torne mais independente.

Ainda sobre as respostas obtidas a "Outra opinião. Qual?" foram apuradas as seguintes respostas:

- **EE M/Rural:** 2 (1,89%) - "que o torne mais responsável"
- 1 (0,94%) - "que o prepare para o trabalho"

1 (0,94%) - "que o promova no desporto"

1 (0,94%) - "que o livre de drogas"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

- **EE M/Urbano:** 1 (0,88%) - "que lhe ensine as regras da sociedade"

1 (0,88%) - "que lhe incuta hábitos de grupo"

1 (0,88%) - "que lhe ensine a ser um bom cidadão"

não tendo os restantes inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 10

10. Pensa ser importante para o seu filho a continuação dos estudos?

(10.a) Para arranjar um bom emprego.

(10.b) Para tirar um curso e ter uma vida melhor.

(10.c) Porque é obrigatório.

(10.d) Não, a escola não me transmite confiança.

(10.e) Outra opinião. Qual?

A tabela abaixo descrita apresenta os resultados obtidos à questão, da seguinte maneira:

	EE M/ Rural					EE M/ Urbano				
	10.a	10.b	10.c	10.d	10.e	10.a	10.b	10.c	10.d	10.e
1	0%	0%	6,60%	51,89%	41,51%	0%	0%	6,14%	34,21%	59,65%
2	0%	0,94%	16,04%	40,57%	42,45%	0%	0%	30,70%	54,39%	14,91%
3	5,66%	2,83%	73,58%	4,71%	13,21%	15,79%	9,65%	45,62%	11,40%	17,54%
4	77,36%	16,98%	2,84%	2,83%	0%	78,95%	5,26%	14,91%	0%	0,88%
5	16,98%	79,25%	0,94%	0%	2,83%	5,26%	85,09%	2,63%	0%	7,02%
Moda	4	5	3	1	2	4	5	3	2	1

Tabela 19 - Opinião dos EE sobre o que pensa da continuação de estudos do filho.

Observando as respostas dadas à questão, verificamos que relativamente à opinião dos EE sobre a importância da continuação de estudos para o seu educando, 79,25% dos EE M/Rural responderam ser importante a prossecução de estudos “Para tirar um curso e ter uma vida melhor”, opinião que também foi partilhada por 85,09% dos EE M/Urbano, revelando que os dois grupos têm opiniões idênticas quanto a esta posição.

Tendo por base as respostas dadas pelos dois grupos de EE, podemos obter o seguinte gráfico:

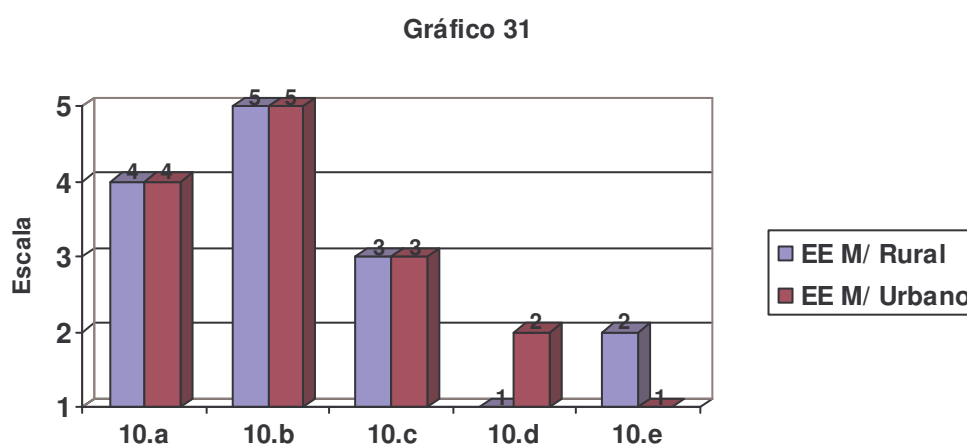


Gráfico 31 - Comparação das respostas dos EE sobre o que pensa da continuação de estudos do filho.

Observando o Gráfico 31, verificamos que houve uma ligeira discrepância em relação à ordem com que as outras opções foram seleccionadas, expressa da seguinte forma:

EE M/Rural:

2º Opção - Para arranjar um bom emprego.

3º Opção - Porque é obrigatório.

4º Opção - Outra opinião. Qual?

Sobre as opiniões dadas a "Outra opinião. Qual?" foram obtidas as seguintes respostas:

- 3 (2,83%) - "ter mais qualidade de vida"
- 3 (2,83%) - " para ser alguém na vida"
- 2 (1,89%) - "tornando-o mais confiante em si próprio"
- 1 (0,94%) - "aprender mais"
- 1 (0,94%) - "estar mais integrado socialmente"

não tendo os restantes inquiridos respondido a esta questão.

5º Opção - Não, a escola não me transmite confiança.

EE M/urbano:

2º Opção - Para arranjar um bom emprego.

3º Opção - Porque é obrigatório.

4º Opção - Não, a escola não me transmite confiança.

5º Opção - Outra opinião. Qual?

Tendo sido apuradas para esta questão as seguintes respostas:

- 3 (2,63%) - "para a sua formação pessoal"
- 2 (1,75%) - "para uma maior realização em sociedade"
- 1 (0,88%) - "para que se torne um homem de bem"

não tendo os restantes inquiridos respondido à questão em aberto.

PERGUNTA 11

11. Parece-lhe que a colaboração entre pais/professores pode melhorar a qualidade da aprendizagem? Justifique.

Analisando as respostas obtidas pelos encarregados de educação à questão colocada, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 32

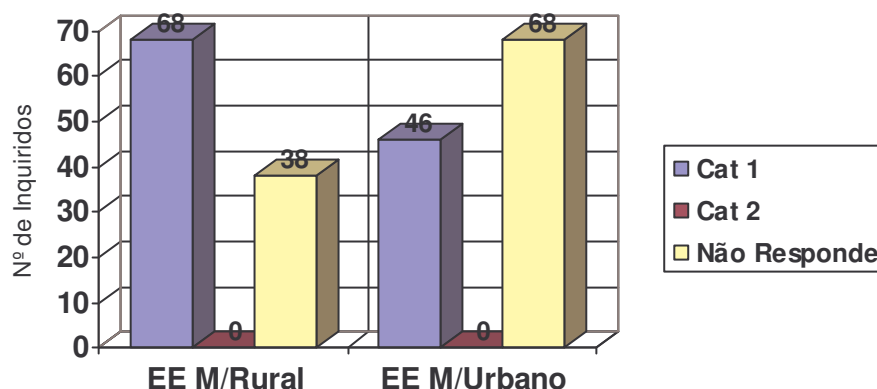


Gráfico 32 - Opinião dos EE sobre a colaboração EE/Professor poder melhorar a qualidade da aprendizagem.

Através dos dados do Gráfico 32, podemos verificar que:

- **EE M/Rural:** 64,15% responderam Cat1
0% responderam Cat2
35,85% não responderam à questão

Para a maioria dos inquiridos, a **colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem**, porque:

- **Sub-Cat 1.3**
 - juntos resolvemos melhor os problemas das crianças;
 - a colaboração ajuda;
 - a troca de informação é muito útil;
 - se discutem opiniões e ideias;
 - cria boa harmonia na escola;
 - ficam a par das dificuldades de casa e vice-versa;
 - permite superar dificuldades ao aluno;

- uma boa comunicação facilita o conhecimento dos alunos;
- melhora a qualidade de ensino;
- melhora a qualidade da aprendizagem;
- os alunos enfrentam as dificuldades com mais facilidade;
- mas depende dos professores;
- a colaboração transmite segurança ao aluno.

Observamos ainda que não foi obtida nenhuma resposta que se enquadra na Categoria 2 **"Colaboração e não melhoria da qualidade de aprendizagem"**, isto é ninguém respondeu "A colaboração Pais/Professores não melhora a qualidade da aprendizagem".

Por seu turno, os

- **EE M/Urbano:** 40,35% responderam Cat1
0% responderam Cat2
59,65% não responderam à questão

Verificamos que à semelhança do grupo anterior, também não houve nenhuma resposta assinalada na Categoria 2 e que a maioria dos inquiridos não respondeu a esta questão.

No entanto, dos encarregados de educação que responderam à questão, estes afirmaram que a **colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem**, porque:

- **Sub-Cat 1.4**

- é muito importante trabalhar no mesmo sentido;
- aumenta a confiança e a segurança na criança;
- ajuda no crescimento global da criança;
- torna mais fácil a inter-ajuda;
- torna os alunos mais confiantes e aplicados;
- aumenta o incentivo para a aprendizagem;

- deve-se agir em sintonia numa continuidade de valores;
- juntos reforçam a colaboração;
- os pais aprendem a ajudar os filhos em casa.

PERGUNTA 12

12. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

Analisando as respostas dadas pelos dois grupos de encarregados de educação à questão, obtivemos o seguinte gráfico:

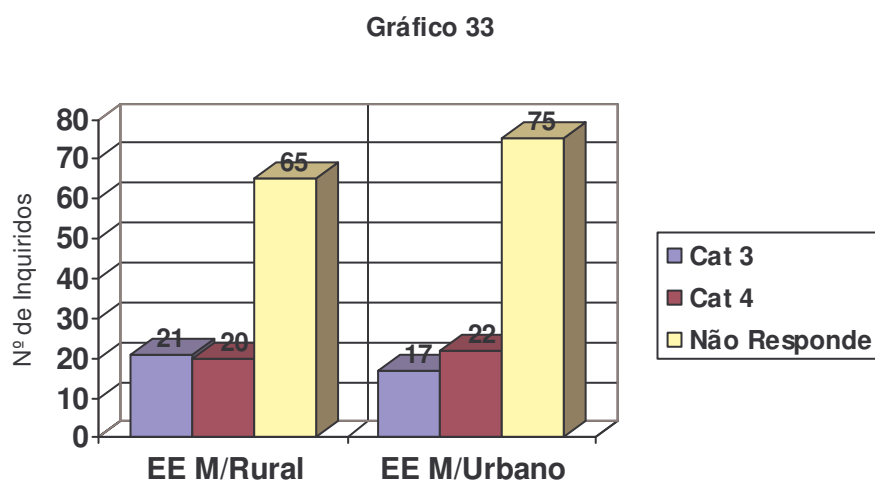


Gráfico 33 - Opinião dos EE sobre quais os condicionalismos que encontra para estabelecer a colaboração.

Em resposta à Pergunta 12 e observando os dados do Gráfico 33, podemos aferir que:

- **EE M/Rural:** 19,81% responderam Cat3

18,87% responderam Cat4

61,32% não responderam ;

Verificamos através dos dados obtidos que a maioria dos inquiridos não respondeu a esta questão. No entanto, para a maioria que responderam à pergunta, estes referem que não existem condicionalismos para estabelecer a colaboração (Cat.3 - **"Inexistência de condicionalismos no estabelecimento da colaboração"**).

Das respostas apuradas, **os condicionalismos assinalados** pelos inquiridos têm a ver com:

- **Sub-Cat 4.3**

- dificuldades na organização em conjunto;
- poucas reuniões entre pais e professores;
- horários incompatíveis entre pais e professores;
- falta de pontualidade e assiduidade do professor;
- o professor não esclarece nem dialoga;
- penalização de alunos sem diálogo e esclarecimento da verdade;
- pouco diálogo entre EE e professores;
- poucos encontros, convívios, formação de clubes;
- pouca disponibilidades dos pais por razões profissionais;
- falta de apoio à criança na escola e em casa.

Relativamente aos

- **EE M/Urbano:** 14,91% responderam Cat3

19,30% responderam Cat4

65,79% não responderam ;

Observamos através dos dados obtidos que a maioria também não respondeu a esta questão. Por seu turno, 14,91% responde **"Inexistência de condicionalismos no estabelecimento da colaboração"** (Cat.3). Mas para 19,30% dos encarregados de educação que responderam à questão, **os condicionalismos para estabelecer a colaboração** ficam a dever-se a:

- **Sub-Cat4.4**

- dificuldade em encontrar um momento adequado;
- falta de interesse para resolver problemas de ambas as partes;
- horários laborais muito sobrecarregados dos pais;
- pouco tempo para estar com os filhos;
- horário de atendimento incompatível;
- ensina-se em casa diferente da escola;
- desresponsabilização dos pais e demasiada delegação das mesmas nos professores;
- não se utiliza a colaboração no método de ensino actual;
- poucas reuniões de pais.

Verificamos desta forma, que se para a maioria dos EE M/Rural que respondem à questão, não existem condicionalismos para o estabelecimento da colaboração, pelo contrário para os EE M/Urbano esses condicionalismos têm existência.

2. Análise e Discussão dos Resultados

Tendo por base os resultados obtidos neste estudo, tentaremos fazer uma síntese dos aspectos mais significativos detectados na análise dos dados, assim como procuraremos encontrar respostas para os objectivos gerais traçados no início desta investigação.

Começamos por dar conta das características da população, salientando que em relação à idade, verificamos que nos EE M/Rural a grande maioria dos inquiridos se situa no intervalo etário dos 36 aos 40 anos, sendo nos EE M/Urbano a faixa etária dos 31 aos 35 a que mais prevalece.

A partir da comparação da informação dada pelo Gráfico 1, podemos verificar que na amostra recolhida, existe uma incidência de idades relativamente mais jovem nos EE M/Urbano, no entanto em ambos os grupos verifica-se uma tendência generalizada para uma população jovem, encontrando-se certamente no início e/ou sedimentação das suas carreiras profissionais.

Relativamente aos professores e também no que toca à idade dos inquiridos observamos ainda no mesmo Gráfico 1, que enquanto nos Prof.M/Rural prevalece a faixa etária acima dos 50 anos, nos Prof.M/Urbano a predominância é maior entre os 36 e 40 anos, revelando um número significativo de professores com idade mais jovem em meio urbano.

No que toca à distribuição dos inquiridos por sexo, verificamos que tanto no grupo dos professores como no dos encarregados de educação e em ambos os meios, a grande maioria pertence ao sexo feminino (cf. Gráfico 2), verificando-se a elevada presença feminina, tanto na representatividade dos encarregados de educação como no corpo docente.

Estes dados, levam-nos a inferir que apesar dos modelos familiares e dos papéis sexuais atribuídos cada vez mais indiferentemente a homens e mulheres e que entre os casais tem vindo a evoluir ao longo do tempo, é visível ainda o tradicionalismo dominante na sociedade portuguesa do papel da responsabilidade na educação, que ao longo dos tempos se tem atribuído às mulheres (às mães). Este facto verifica-se ainda entre o grupo de docentes, uma vez que também maioritariamente é constituído por mulheres, confirmando esta tendência remota, principalmente ao nível do 1º Ciclo.

Os Prof.M/Rural apresentam o seu tempo de serviço em docência maioritariamente situado entre os 26 e os 30 anos, leccionando 56,25% dois anos de escolaridade em simultâneo e tendo de tempo de permanência na mesma escola entre 0 e 5 anos. Pertencem também maioritariamente ao Quadro de Zona Pedagógica.

No que toca aos Prof.M/Urbano, estes apresentam o seu tempo de serviço em docência situado entre os 6 e os 10 anos, leccionando apenas a um ano de escolaridade e tendo de tempo de permanência na mesma escola também entre 0 e 5 anos. Pertencem da mesma forma que o grupo anterior, maioritariamente ao Quadro de Zona Pedagógica.

Podemos verificar que o corpo docente que se encontra em M/Rural apresenta maior tempo de serviço em docência do que os de M/Urbano, revelando uma maior experiência profissional, podendo servir este dado, como facilitador de um clima escolar gerador de dinâmicas de interacção entre as pessoas, de abertura ao diálogo e de maior à vontade no que toca à ligação tanto aos pais como à comunidade em geral. Por seu turno, tendo os Prof. M/Urbano menos tempo de serviço em docência, o que à partida implica uma formação profissional mais recente, leva-os a imprimir nas escolas um maior dinamismo, podendo estes incutir e pôr em prática projectos

inovadores tendentes a uma maior cooperação e participação entre a escola, a família e a comunidade.

Relativamente aos encarregados de educação, tanto a maioria dos EE M/Rural como os EE M/Urbano, apresentam como nível de escolaridade o 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º Anos de Escolaridade), sendo de referir que 33,02% dos EE M/Rural têm escolaridade igual ou inferior ao 4º Ano e 3,77% possuem Licenciatura. Por seu lado, 21,93% dos EE M/Urbano têm escolaridade igual ou inferior ao 4º Ano e 14,04% destes possuem Licenciatura.

Ao nível profissional, a grande maioria dos encarregados de educação tanto de um como de outro meio, desenvolvem a sua actividade profissional no sector dos serviços. Segundo os dados recolhidos, é particularmente significativa a percentagem de Domésticas em ambos os meios, sendo predominante ainda as profissões ligadas à indústria (cf. Gráfico 21).

A comparação dos dados entre o nível de escolaridade e a profissão dos pais, com os valores apurados e tendo por base as escalas de Avaliação de Warner sobre o Estatuto Sócio-Económico e a Instrução dos Encarregados de Educação, levam-nos a afirmar que os pais dos alunos constituem um grupo homogéneo, tendo por base as variáveis referidas e no que respeita ao seu nível social.

O perfil social dos encarregados de educação permite-nos levantar algumas considerações quanto à temática do sucesso escolar a partir de conceitos já referidos ao longo do trabalho, como "o capital social" e a "distância em relação à cultura escolar" associados a Bourdieu e Passeron (1964, 1970). Segundo Mónica, M. (1981:61) e referindo estudos realizados pelos autores atrás citados, esta sublinha o papel da reprodução social na escola salientando que alunos provenientes de certos estratos sociais *"devem ao meio de*

origem os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são úteis nas tarefas escolares”.

Não sendo nossa pretensão posicionar-nos numa perspectiva determinista segundo a qual a origem social dos alunos é condição essencial para a explicação dos seus sucessos ou insucessos no percurso escolar, pretendemos no entanto, tentar uma explicação plausível para a participação e envolvimento dos pais na escola, uma vez que na nossa opinião, se estes não se identificarem com a cultura da escola tendem a não se envolver nela, ou porque se inibem ou porque não sabem como fazê-lo, o que torna ainda mais premente a necessidade de atenção quanto a este assunto, por parte dos professores.

Relativamente às questões colocadas aos Professores e tendo em conta a prioridade da adequação das respostas a cada caso, verificamos que tanto os Prof.M/Rural como os Prof.M/Urbano contactam habitualmente com os encarregados de educação pessoalmente, fazendo-o várias vezes ao longo do ano e não só nos períodos convencionais (início do ano e nas avaliações).

Sobre o que mais valorizam no encarregado de educação, as opiniões distanciam-se um pouco, optando 48,44% dos Prof.M/Rural pela colaboração dos pais em actividades na escola, enquanto que 49,16% dos Prof.M/Urbano preferem o acompanhamento destes nos trabalhos de casa. De realçar que 48,44% dos Prof. M/Rural e 52,55% dos Prof. M/Urbano escolhem apenas como terceira opção, a participação dos encarregados de educação nas tomadas de decisão na escola, não o fazendo nenhum professor em ambos os meios como primeira opção, o que de certa forma revela claramente a pouca receptividade dos professores em aceitar a partilha por parte dos pais, do poder decisório dos destinos da escola.

Por outro lado, 46,88% dos Prof. M/Rural e 69,49% dos Prof. M/Urbano são unânimes ao afirmar que os encarregados de educação das classes mais favorecidas são mais interventivos na escola, o que vem corroborar a hipótese inicialmente levantada de que o estatuto sócio-económico, pode influenciar o envolvimento dos pais na escola. No entanto, a forma como habitualmente os professores procedem para envolver os pais difíceis de alcançar já não é a mesma. 65,63% dos Prof.M/Rural optam por convocar os pais mais vezes para irem à escola, enquanto 54,25% dos Prof.M/Urbano preferem pedir-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos (cf. Gráfico 11).

Ainda sobre o que pensam do envolvimento de outras entidades da comunidade, os professores são unânimes em afirmar que lhes parece bem que estes se envolvam quando as mesmas entidades os ajudam a angariar fundos para a escola.

A opinião de um relacionamento positivo a implementar entre os professores e entidades externas representa uma evolução no conceito de "abertura ao exterior" por parte da escola, implicando uma partilha concertada de interesses, responsabilidades e sucessos ainda que seja apenas, como evidenciam os dados, por razões meramente materialistas ou financeiras. No entanto, apenas 9,38% dos Prof. M/Rural e 3,39% de M/Urbano, escolhem como primeira opção que o envolvimento de outras entidades complica a gestão da escola, o que mostra que não se denota da parte dos professores incredibilidade no estabelecimento de uma parceria eficaz.

Sobre se o actual envolvimento dos encarregados de educação lhe parece suficiente, 43,75% dos Prof. M/Rural e 42,37% dos Prof. M/Urbano mais uma vez fazem coincidir as suas opiniões afirmando, que estes estão cada vez mais participativos no processo escolar dos seus educandos, o que

aliado ao facto dos professores contactarem pessoalmente os encarregados de educação e várias vezes ao longo do ano, vem corroborar a hipótese de que quanto mais os professores informam os pais sobre o processo escolar dos seus filhos, mais estes se envolvem nele. No entanto, ainda 14,06% dos Prof. M/Rural e 27,12% de M/Urbano, referem que os pais revelam pouco tempo para se envolverem na escola.

No que toca no entanto, ao parecer se a escola tem responsabilidade sobre o envolvimento dos encarregados de educação, as opiniões divergem um pouco, uma vez que enquanto que os Prof.M/Rural pensam que a iniciativa deve partir da escola, os Prof.M/Urbano pensam que cabe à escola motivar esse envolvimento (subentendendo-se que pode também partir dos pais). Ainda neste ponto, 34,37% dos Prof. M/Rural e 16,95% de M/Urbano, entendem que a disponibilidade deve partir dos pais, delegando nestes toda a responsabilidade do envolvimento e iniciativa de participação.

Quanto à Associação de Pais, 37,50% dos Prof.M/Rural e 23,73% dos Prof. M/Urbano objectivam-na como muito colaborante, facto que a verificar pelos dados recolhidos, de certa forma contraria a hipótese levantada de que a Associação de Pais se revela mais colaborante em meio urbano. No entanto, ainda 38,99% dos Prof.M/Urbano sentem-na como um parceiro activo na educação.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a maioria dos professores está satisfeita com o desempenho da Associação de Pais, uma vez que fazem uma avaliação positiva da mesma. De realçar por outro lado, que 12,50% dos Prof. M/Rural e 11,86% de M/Urbano referem que a Associação de Pais da sua escola se mostra sem iniciativas, mostrando desta forma que esperariam algo mais por parte da Associação.

É de notar que alguns professores afirmam que na sua escola não existe Associação de Pais, o que pode revelar a

não existência de uma representatividade dos pais dessa escola na Associação de Pais do Agrupamento a que pertencem.

Relativamente às duas ultimas questões de carácter aberto, os dois grupos de professores referiram de uma maneira geral, que a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem, uma vez que "só com colaboração constante há sucesso escolar", "quanto maior for a colaboração melhor a qualidade de aprendizagem", "a escola deve funcionar como um grupo homogéneo onde todos devem colaborar", entre as opiniões mais focadas.

Os professores foram também unânimes por outro lado, ao afirmarem que existem condicionalismos ou obstáculos para estabelecer essa colaboração, atribuindo maioritariamente a causa entre outros aspectos, "à pouca disponibilidade dos pais", "à falta de interesse dos encarregados de educação", "à não comparência dos pais na escola", "ao pouco tempo que dedicam aos filhos pondo à frente outros interesses".

Devemos aqui realçar a quantidade significativa de professores inquiridos que não responderam a estas questões, o que nos leva a deduzir que estes, ou preferem escusar-se a emitir opiniões, ou não têm uma opinião formada sobre o assunto.

No que toca à aferição da necessidade por parte dos professores de mais formação na área do envolvimento parental, estes foram numa grande maioria (cf. Gráfico 18), unânimes em afirmar que sentem necessidade de formação. No entanto, apenas 4,69% dos Prof.M/Rural e 1,70% dos Prof.M/Urbano fizeram formação sobre esta temática, tendo-a estes realizado ou no Complemento de Formação ou aquando da Licenciatura, não tendo ninguém referido que fez formação por iniciativa própria. Quanto a este ponto e nos Prof. M/Urbano, 10,17% de Prof. Contratados não fizeram formação, 1,69% dos Prof. do QZP fez formação na Licenciatura e 15,25%

não consideram necessidade de mais formação nesta área (8,47% dos Prof. do QZP e 6,78% dos QE). Nos Prof. M/Rural 15,63% dos Prof. Contratados não fizeram formação, 1,56% dos Prof. Contratados fez formação na Licenciatura e 3,13% dos Prof. do QZP fizeram durante o Complemento de formação. Ainda neste meio, 12,50% professores consideram não ter necessidade de formação (3,13% Prof. do QZP, 1,56% Prof. Contratado e 7,81% Prof. do QE).

A importância e o significado que os professores atribuem à formação ao nível do envolvimento parental, pode denotar de certa forma, a importância que os mesmos imprimem ao domínio da participação dos pais na escola, existindo ainda uma percentagem de professores que entendem não precisar de formação.

Podemos interpretar esta atitude sob dois pontos de vista, ou por um lado esta é uma motivação já instaurada fazendo parte das suas praticas quotidianas, ou por outro, reveladora de uma desvalorização da posição parental face à escola actual.

Analizando seguidamente as respostas obtidas às perguntas nos inquéritos aos encarregados de educação, podemos referir que, tendo por base a primeira opção escolhida, tanto os EE M/Rural como os de M/Urbano, afirmam contactar o professor do seu filho várias vezes durante o ano, ainda respondendo unanimemente 70,76% dos EE M/Rural e 57,89% dos EE M/Urbano (cf. Gráfico 23), que vão à escola sempre que pretendem saber do percurso escolar do seu filho. Sendo no meio urbano que se verifica o maior número de encarregados de educação Licenciados, estes dados vêm confirmar a hipótese inicialmente levantada que quanto menor o nível de instrução dos pais, maior a procura de informação na escola.

Quanto a outros motivos que levam os pais à escola, os EE M/Rural referem ainda que o fazem “quando chamados pelo professor”, “por doença do filho”, “por comportamento diferente do habitual” e “para convívio”. Por seu lado, os EE M/Urbano justificam a sua ida à escola dizendo que o fazem “quando chamados pelo professor”, “por doença do filho”, “por terem dúvidas organizativas”, “para justificar as faltas dos filhos”, “para saberem mais sobre a aprendizagem do aluno” e “por problemas de comportamento”.

Desta forma, parece-nos possível equacionar se a vinda dos pais à escola se relaciona também com aspectos ligados à vida geral da mesma ou tão só motivada por questões individuais relacionadas com o aluno.

Ainda sobre este assunto tanto os EE M/Rural, como os EE M/Urbano colocam como última opção, que não vão à escola se não forem chamados, demonstrando que não depositam apenas a responsabilidade do envolvimento no professor.

Sobre o que fazem habitualmente para ajudarem os seus filhos nos trabalhos escolares, 69,81% dos EE M/Rural respondem que se sentam ao lado deles e os acompanham nos seus trabalhos, enquanto que 44,74% dos EE M/Urbano diz ter dificuldade em ajudar o seu filho nos trabalhos escolares, apesar de como verificámos, ser neste grupo que mais encarregados de educação possuem Licenciatura.

Quanto ao facto dos encarregados de educação afirmarem não saber como ajudar os seus filhos, parece-nos um indicador da evidente preocupação em não conseguir acompanhar as novas metodologias da educação e conteúdos programáticos. Este indicador aumenta em relação aos EE M/Urbano revelando uma maior preocupação dos encarregados de educação sobre esta área.

Relativamente ao tempo que dedicam habitualmente ao seu filho, também se encontram discrepâncias quanto às respostas

dadas por um e outro grupo. Enquanto 30,19% dos EE M/Rural referem dedicar uma/duas horas todos os dias, 37,72% dos EE M/Urbano dizem que não dedicam o tempo que gostariam, assinalando a maioria na resposta aberta que não o fazem por questões profissionais. Note-se que como já referimos, pertencendo a uma população jovem, estando a maioria no início das suas carreiras profissionais, este facto de certa forma, pode levar a uma menor predisposição no tempo de acompanhamento dos filhos.

Verificando-se que também o envolvimento dos pais se torna evidente no acompanhamento destes nas horas que dedicam aos filhos, a situação revela-se algo caricata quando 21,69% de EE M/Rural e 37,72% de EE M/Urbano onde maioritariamente são Domésticas, defendem não dedicarem o tempo que gostariam, não apresentando depois na resposta aberta motivo para tal procedimento.

Quanto à forma como classificam as relações que a escola mantém com as famílias, os encarregados de educação são unânimes em afirmar que estas são muito boas e que se pudessem não modificariam nada na relação escola-família, deixando tudo como está. Estes resultados apontam para uma forma evidente na qual os encarregados de educação revelam uma imagem positiva da relação que os professores estabelecem com as famílias. No entanto, 2,83% dos EE M/Rural e 3,51% de M/Urbano, entendem que estes ainda só o fazem em horas pré determinadas de atendimento.

Os encarregados de educação de ambos os meios declaram estar satisfeitos quanto à relação entre a escola e a família, uma vez que 50,93% dos EE M/Rural e 45,62% do M/Urbano responderam que não modificariam nada, deixando tudo como está. No entanto, para 5,66% dos EE M/Rural e 13,16% do M/Urbano, se lhes fosse possível, optariam por prolongar o número de horas de permanência do filho na escola. Fazendo

uma leitura dos resultados, parece-nos que se a maioria dos pais confiam na escola e no trabalho que os filhos nela desenvolvem, alguns também precisam ou sentem necessidade de ocupar os seus filhos mais tempo afastados de casa.

Ainda em relação à disponibilidade para participar nas actividades que a escola promove, 54,73% dos EE M/Rural e 45,62% dos EE M/Urbano referem que estão sempre disponíveis a participar, facto que vem corroborar a hipótese inicialmente levantada de que a disponibilidade dos pais para colaborar torna-se mais evidente em meio rural. Todavia 8,49% dos EE M/Rural e 15,79% do M/Urbano, referem que não sabem de que forma participar nas actividades da escola.

Ainda em caso de problema ou conflito na escola, os encarregados de educação de ambos os meios respondem que pediriam ajuda aos professores, o que é um indicador muito revelador da sua confiança nos professores.

Também relativamente ao que esperam que a escola faça pelo seu filho, mais uma vez os encarregados de educação são unânimes em afirmar que esperam que a escola transmita aos seus filhos mais conhecimentos, tendo ainda os dois grupos de inquiridos o mesmo parecer no que concerne à importância que dão à continuação dos estudos, uma vez que esperam que os filhos tirem um curso para ter uma vida melhor. Nenhum dos encarregados de educação tanto do M/Rural como do M/Urbano, referem como primeira opção, que a escola não lhes transmite confiança.

Os dados evidenciam que os encarregados de educação valorizam a instituição escolar, considerando-a uma instituição que transmite conhecimentos úteis e que faz com que os filhos tenham futuramente uma vida melhor.

Relativamente às duas últimas questões de carácter aberto, os dois grupos de encarregados de educação referiram de uma maneira geral, que a colaboração EE/Professor pode

melhorar a qualidade da aprendizagem, tendo também sido unânimes ao afirmar que existem condicionalismos para estabelecer essa colaboração, atribuindo maioritariamente a causa aos horários por vezes incompatíveis entre pais e professores, para estabelecer a colaboração.

De uma maneira geral, podemos considerar face às opiniões expressas pelos pais, aspectos positivos da relação escola-família, sendo referidos entre outros, "que a troca de informação é muito útil", "que se discutem opiniões e ideias", que "uma boa comunicação facilita o conhecimento dos alunos".

Da mesma forma, foram ainda considerados pelos encarregados de educação alguns obstáculos ou condicionalismos ao bom desenrolar da relação escola-família, tendo sido enunciadas "as dificuldades na organização em conjunto", "horários incompatíveis entre pais e professores", "a falta de interesse para resolver problemas de ambas as partes", "o pouco tempo para estar com os filhos", entre outras razões.

Devemos também aqui realçar a quantidade significativa de pais que à semelhança do grupo de professores, não responderam a estas questões, preferindo também escusar-se a emitir opiniões, uma vez que tanto os EE M/Rural (61,32%) como os EE M/Urbano (65,79), atingem percentagens muito elevadas de abstenção na resposta. Podemos em relação a esta atitude inferir que, tanto os professores como os encarregados de educação em ambos os meios, ainda não se sentem à vontade para falar abertamente sobre temas como a colaboração, os condicionalismos e obstáculos que podem advir na relação escola-família.

Este estudo analisou as opiniões das famílias sobre as suas necessidades específicas e as representações dos professores sobre as suas práticas e procedimentos

profissionais. Comparou ainda, as opiniões emitidas por pais e professores tendo em conta o meio rural ou urbano em que decorre a acção.

Ao tentarmos detectar que factores consideram, pais e professores, como fundamentais na implementação e manutenção da relação escola-família, concluimos que tanto os pais como os professores concordam quando maioritariamente defendem a colaboração, a comunicação e a participação activa. Opiniões que analisam a relação entre a família e a escola a vários níveis, embora preferencialmente sejam expressas respostas que dizem respeito ao denominado nível concreto e prático.

Outro aspecto relevante no nosso estudo é a existência das Associações de Pais nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e seu eficiente desempenho de funções, sendo significativa a posição positiva dos pais e professores na implementação e manutenção da relação das mesmas com a escola.

Podemos ainda referir a existência de uma predisposição para o desenvolvimento da relação entre a escola e a família, facto que se revela comum a pais e professores. Parece-nos que tanto uns como outros encaram a relação escola-família enquanto processo facilitador do sucesso da criança, observando-se que a mesma existe um pouco ao longo de todo o ano e de todo o processo educativo.

Acrescenta-se todavia, que a informação que circula entre os pais e os professores e vice-versa é encarada como importante pelos dois grupos.

Tendo em atenção os dados, verifica-se uma certa convergência entre a opinião de pais e professores quando se trata do reforço que pode ser dado pelos pais nas

aprendizagens escolares em casa, uma vez que 69,81% dos EE M/Rural e 49,16% dos EE M/Urbano mostram opiniões favoráveis.

No que diz respeito à colaboração de outras entidades da comunidade, os dados do presente estudo apontam para uma valorização dos recursos materiais que as entidades externas podem financiar, realidade que reflecte a ainda fraca opinião existente no que toca à colaboração destes nas tomadas de decisões, valorizando-se mais o reforço ao nível material que estes podem injectar na escola.

Devemos aqui também fazer uma breve referência ao facto de por vezes, os dados entre os inquiridos do M/Rural e os do M/Urbano, não evidenciarem diferenças muito significativas quanto às suas opções de escolha. Sendo o Concelho de Aveiro relativamente industrializado, entendemos que mesmo as zonas mais distantes da cidade (meio rural) se encontram familiarizadas com os hábitos e costumes da zona urbana, não se notando grandes diferenças nas suas ideologias, práticas e opiniões.

A informação recolhida neste estudo, permitiu pôr em evidência uma situação actual e específica, de entre uma multiplicidade de cenários possíveis.

O processo vivido por uma escola é um processo único, que pode por seu lado, ser adaptado e redefinido noutras escolas. No entanto, é difícil prever os resultados que daí podem advir, sendo errado pensar que as mudanças realizadas num determinado contexto, podem funcionar de igual forma noutro diferente e com diferentes actores.

Pensamos todavia, que se as atitudes desenvolvidas pelos actores numa escola não podem ser generalizáveis, podemos no entanto, apoiar a actuação no exemplo do que foi feito, procurando adaptá-la à nossa realidade.

Conclusões Reflexivas

Família e escola representam graus de interacção extremamente complexos na actualidade. As rápidas mudanças ocorridas nestes sistemas só serão apreendidas na sua totalidade quando inscritas em mudanças mais amplas e globais.

Embora estruturalmente diferenciados, o facto de serem dois contextos essenciais à vida do indivíduo e de possuírem objectivos complementares, anseia-se que exista entre a família e a escola uma rede de relações que se pretende cooperativa. Como sistemas diferentes que são, espera-se que transformem a sua interacção numa real parceria, de forma a que a criança na generalidade, possa desenvolver ao máximo as suas reais capacidades de forma harmoniosa e coerente.

O envolvimento dos pais na escola é uma componente indispensável na educação. Acreditamos que as atitudes e competências que venham a ser adquiridas neste âmbito pelos diversos agentes, possam permitir a construção de parcerias sólidas e eficazes, tendentes ao aprofundamento de mudanças que se afiguram necessárias.

Nesta ordem de ideias, podemos deduzir que quanto mais os pais se identificarem com a escola, maior será a sua participação. Os pais revelam uma necessidade natural de serem compreendidos, aceites e valorizados pela escola e nomeadamente pelos professores. Neste caso, a manifestação de estima leva à empatia, à identificação e consequentemente à participação. Por outro lado, surtirá efeito contrário, se a escola encarar a posição dos pais com desconfiança, com a convicção de que são meros intrusos no campo da educação

escolar e se as interacções entre as duas partes, forem distantes e apenas burocratizadas. Ao desenrolar-se a relação de forma mais "pessoalizada", poderá abrir-se um caminho eficaz na contribuição do envolvimento dos pais na vida escolar e activa dos seus filhos.

Num contexto de ainda mútuas recriminações, bloqueios e receios, onde professores e pais se movimentam de modo pouco flexível e algumas vezes até culpabilizante, atribuindo os primeiros ao pouco empenhamento dos pais e os segundos, às atitudes pouco integradoras dos professores, a principal causa do desinteresse manifestado pela inexistência de relações, a relação pode perspectivar-se difícil.

Nesta medida, o processo de relacionamento de pais e professores pode ressentir-se devido à luta constante dos professores na salvaguarda das suas competências, e dos pais, principalmente os mais esclarecidos, sentindo-se no direito natural de participar na educação dos filhos.

De facto, a comunicação entre pais e professores sem tradição em Portugal, é muitas vezes, marcada por desconfianças mútuas, caracterizando-se por algum distanciamento.

Temos consciência no entanto, que têm sido estas oposições e rupturas que funcionando muitas vezes, como retardadoras do processo de relação, também se estruturam num contexto de mudança, como catalizadores da própria mudança.

Uma mudança que antes de se tornar factor político e por inerência legislativo, como referimos aquando da revisão bibliográfica efectuada, foi uma movimentação de ordem não institucional. No entanto, uma e outra realidade são na prática indissociáveis. A relação entre a escola e a família deverá ser uma movimentação constituída e construída, tendo por base uma rede de unidade e consciência gerada e geradora de mudança.

Partilhamos da opinião de Davies, D. (1994:386) quando afirma que *"a ideia das parcerias se baseia no pressuposto de que as famílias, as comunidades e as escolas têm uma responsabilidade partilhada e sobreposta no que se refere ao desenvolvimento escolar e social das crianças"*. Tendo presente que as três instituições do mundo das crianças - família, escola e comunidade - têm objectivos, filosofias e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem destas que são ao mesmo tempo distintas e partilhadas, entendemos que quando fortalecemos as ligações entre as diversas partes do mundo da criança, esta irá beneficiar dessa medida directa ou indirectamente.

Por vezes, sentimos os pais descomprometidos com certas actividades, principalmente quando não pressentem a utilidade das mesmas. Importa oferecer-lhes programas de participação cujo sentido e importância proporcionem soluções que vão ao encontro dos seus problemas e interesses. A expectativa provoca a motivação para a participação.

A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice-versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação e poder de decisão. Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros.

Salientamos o reconhecimento pelos próprios pais de que as estratégias utilizadas enriquecem e estreitam a relação (conforme a opinião dos pais nas Sub-Cat.1.3 e Sub-Cat.1.4) criando condições para uma melhoria das aprendizagens e desenvolvimento pessoal dos alunos e ainda para uma mudança na concepção e na relação dos próprios pais relativamente aos filhos, pois passam a conhecê-los e entendê-los melhor.

Este processo de interacção implica estratégias diversificadas que necessitam de ser inerentes aos sujeitos que as tornam realidade e aos vários contextos que as

objectivam. No entanto, depois de analisarmos os dados recolhidos no estudo empírico realizado (cf. Gráfico 12), consideramos que em relação à comunidade, os professores ainda têm um longo caminho a percorrer, para que esta se torne um parceiro activo na escola.

Por seu turno, dever-se-á ter em conta a especial atenção que deve ser dada à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre, dando grande importância à interacção que a criança estabelece com o meio, num ambiente que se pretende "ecologicamente" harmonioso e funcional.

Partindo do princípio que a escola é um grupo social caracterizado pela assumpção de determinados propósitos educativos no sentido da plena realização humana, é importante que esta se abra à participação colaborativa, ao ser indispensável para gerar projectos que reflectam os direitos, as expectativas, os interesses dos pais, dos professores e da comunidade, num compromisso recíproco e assente na educação para a cidadania.

Ainda a existência de uma população escolar cada vez mais heterogénea em termos culturais, sócio-económicos, raciais, entre outros aspectos, que exigem enorme maleabilidade do sistema e competências acrescidas aos professores, não pode constituir de forma unilateral, apenas responsabilidade da escola. Esta só conseguirá o sucesso, se mantiver uma articulação com a família e a comunidade, de modo a melhor conhecer e respeitar o passado cultural da criança. A não padronização levará a uma maior valorização e respeito pela diferença, sendo o contrário também um facto.

Entendemos que muitos pais que se demitem das suas obrigações, estão cientes e acreditam ainda, que a educação é um domínio exclusivo da competência da escola e que

dependendo da estratificação social destes, também lhe atribuem funções e significados diferentes.

Verificamos também com este estudo, que 5,66% dos EE M/Rural e 13,16% dos de M/Urbano, são da opinião que se pudessem prolongariam o tempo de permanência dos filhos na escola, mostrando que ainda há alguns pais que delegam a responsabilidade da educação escolar dos seus filhos aos professores, menosprezando os benefícios resultantes de uma relação de cooperação e inter-ajuda.

Mas por seu turno, se a comunicação que é estabelecida se passar apenas no sentido descendente - da escola para a família - será privilegiada essencialmente a informação, secundarizando a relação. Desta maneira, a família não é considerada como parceiro participante activo no processo educativo, mas apenas um "cliente" sem poder decisório.

Estamos de acordo com Pinho, L. (1988:31-32) quando refere que *"o professor dada a sua função de líder institucional"* e tendo em conta *"o papel social que adopta pode provocar a abertura, o assumir de responsabilidades e desencadear um processo activo ou, pelo contrário, bloquear toda a cooperação."*

Pensamos que só esclarecidamente, os pais podem assumir de maneira aberta e estreita o seu estatuto de parceria com a escola, gerando relações eficazes de aprendizagem.

Mas será que a própria escola apesar de mais esclarecida, também não enferma de alguns males difíceis de superar?

Alguns professores duvidam das vantagens da participação dos pais na intervenção escolar, outros receiam que a participação das famílias vá complicar o funcionamento das escolas, obrigando-os a tarefas adicionais, outros ainda receiam que o envolvimento dos pais lhes retire poder e seja de certa maneira, uma forma de controlo e fiscalização.

Os pais por seu lado, desabafam dizendo que a escola utiliza uma linguagem confusa e difícil de compreender, que as aprendizagens dantes eram feitas de outra maneira, que a marcação das reuniões é feita em dias e períodos dentro do horário laboral, que as relações se limitam à simples troca de informações sobre o percurso académico descurando outras competências importantes e que as expectativas dos pais de poucos recursos são muito baixas.

Desta forma, é necessário que todos os educadores (professores, pais e comunidade), tenham oportunidades reais e sérias de diálogo. Oportunidades para se encontrarem e falarem sobre os seus educandos, sobre o que querem para eles, sobre a forma como as escolas funcionam e sobre o modo como estas podem satisfazer todas as necessidades.

Alguns pais lamentam que a escola de seus filhos seja tão diferente da que outrora frequentaram, pouco se identificando com o sistema escolar actual, não se revendo na escolaridade presente. Outros pais, não compreendem a lógica do sistema escolar actual, menos preocupado com o domínio do saber em si, e mais com o domínio do desenvolvimento de atitudes, de competências, de valores, de capacidades de adaptação às condições cada vez mais imprevisíveis de futuro e das aptidões que condicionam o futuro bem-estar social dos seus educandos. Por vezes, na relação entre os actores, surgem acusações e censuras mútuas que ao quedarem-se apenas por isso, em nada contribuem para a efectivação da colaboração.

Este estudo é um indicador do que pensam e realizam pais e professores, tendo em conta a relação que estabelecem entre ambos.

Temos, no entanto, presente que este, é um pressuposto que se realiza de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados fundamentais

para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambos os sistemas.

No entanto, do estudo realizado, verifica-se que se de algum modo esta relação denota tendências positivas ela não é ainda totalmente efectiva. Observa-se um desequilíbrio na relação e experimentam-se graus de incerteza quanto à forma como os pais podem colaborar (cf. Gráfico 28). Neste sentido, é notório, que a troca de informação desmistifica as situações iniciais e a perspectiva, em alguns casos limitada e unidireccional, que os pais costumam ter em casa e os professores na escola, deixa de ter sentido.

Mas, mesmo quando os conflitos ou obstáculos não existem, a participação dos pais ainda é, em nosso entender, muito deficitária e pouco representativa, uma vez que maioritariamente os representantes dos pais continuam a pertencer às classes mais favorecidas e escolarizadas da sociedade, o que pode revelar uma certa desmotivação e até "complexo" de participação dos mais carecidos de escolaridade, pertencentes a meios sócio-económicos menos favorecidos. Este facto leva-nos a pensar que afinal, a participação dos pais mesmo ao verificar-se proveitosa e necessária, poderá ser "partidária" de uma certa cultura, que tendo por base os dados recolhidos, não é a mais representativa (como observamos no Gráfico 20), principalmente em meios mais afastados das cidades. Ou então a haver participação destes pais de estratos sociais mais desfavorecidos, a sua participação poderá ser apenas presencial, sem qualquer espécie de objectivo diferente do cumprimento de uma imposição legal, com intervenções apenas esporádicas.

Este estudo é revelador de que no meio escolar, ainda 9,38% dos Prof. M/Rural e 3,39% dos Prof. M/Urbano, colocam algumas resistências aos intercâmbios e parcerias com outras

entidades, sendo da opinião que complicam a gestão da escola. Outros, por seu lado, lamentam-se da falta de interesse e da demissão dos pais e do seu papel de educadores.

O que está em causa, assim, não é a relação em si mesma mas as dinâmicas, muitas vezes colocadas em segundo plano, as quais reflectem uma circularidade que denota a capacidade de gerar informação bem como a capacidade dessa informação ser decodificada.

Segundo Pinho, L. (1988:31) *"a escola enquanto grupo social é, também ela, um universo de relações onde cada um dos intervenientes se percepçiona e percepçiona a escola de uma maneira particular, segundo a função e a concepção da função de cada um."*

Outra temática importante que o nosso estudo aflorou, é a de podermos constatar através dos resultados do Gráfico 18, a falta de relevo dada à formação na área do envolvimento e participação dos pais na escola, sentindo-se essa lacuna tanto na formação inicial, como na formação contínua dos professores. Esta falta constitui uma barreira contribuindo para que a maioria das escolas continue a ter poucas ligações com a família, mantendo uma tradição de afastamento.

Os professores não são formados (ou poucos o são), nem sensibilizados para formar parcerias com os pais na difícil tarefa da educação. Por isso, esse trabalho ainda não é significativamente na maioria das escolas posto em prática e nem valorizado pelos pais que continuam na sua maior parte a deixar que essa tarefa seja feita apenas pelos professores.

Parece-nos cada vez mais urgente e necessário introduzir ou aprofundar a problemática sobre o envolvimento parental e as relações escola-família nos curricula e planos de estudo na formação de professores, tendo em vista gerar alternativas para colmatar os obstáculos que ainda hoje se verificam na relação escola-família. Esta medida, tendo subjacente o

desenvolvimento de valores educacionais, será um garante para uma educação para a competência, para a cidadania e para o desenvolvimento de valores culturais.

O contributo de dinâmicas formativas que os cursos de formação de professores podem imputar à mudança de concepções é imprescindível, quer para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores, quer para a investigação de pressupostos teóricos que de forma evolutiva acompanham os processos activos de formação, fruto de uma aprendizagem em situação.

Urge que a mudança seja um movimento criativo que implique "um todo" identificável pela sua gradual mudança de atitudes que promova a construção da verdadeira comunicação.

Este trabalho é um pequeno contributo para o entendimento da relação Escola-Família. Contudo gostaríamos de deixar algumas ideias em aberto, para que, num futuro próximo, fossem melhor estudadas e aprofundadas, atrevendo-nos a fazer as seguintes sugestões:

- Estudar comparativamente os resultados das escolas com maior envolvimento parental, estabelecendo os factores escolares, familiares e comunitários que levaram a esse destaque;
- Estudar formas de combater as barreiras sócio-económico-familiares que entravam o envolvimento dos pais nas escolas;
- Aprofundar meios e estratégias de compreensão e intervenção junto dos professores, no sentido de ultrapassarem as suas resistências ao envolvimento familiar na escola;
- Estudar os tipos de intervenção que em casa, a escola poderá exercer em famílias de risco, como sejam as ligadas ao álcool, à prostituição ou à marginalidade;
- Estudar os contextos em que a parceria Professores-Pais seja mais possível e frutuosa.

Para uma cooperação eficaz é necessário aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis, tanto na comunidade como na família. A concretização de formas de relacionamento só será possível e viável se implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade, directa ou indirectamente ligados aos problemas da educação.

O conjunto e a importância dos benefícios enunciados são hoje reconhecidos pela comunidade educacional. No entanto, estamos convictos de que não há uma estratégia única, correcta e adequada de envolver os pais, mas antes uma gama diversificada de estratégias e opções, tomadas por pessoas conscientes e responsáveis, através da utilização de estratégias activas e apropriadas a cada caso.

Para Davies, D. (1989), os pais que se envolvem na escola e na educação, encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel e a importância da escola. Sendo inegável que a relação escola-família e o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos são desejáveis e vantajosos sob o ponto de vista educacional, põe-se a questão em determinar quais os melhores mecanismos que conduzirão a um envolvimento eficaz.

Do nosso ponto de vista, a utilização de qualquer tipo de estratégia requer sempre um clima envolvente, através do qual se estabelece um tipo de relação afectiva positiva, ou empática, de confiança e de respeito mútuo entre os intervenientes no processo educativo, que desenvolva uma situação de abertura, de disponibilidade.

A amostra estudada, encontra-se limitada e circunscrita a uma pequena unidade organizativa, localizada no quadro de um sistema nacional mais vasto. Partimos desta forma, do princípio de que todas as conclusões que possam ser retiradas deste estudo são aplicáveis a instituições do mesmo tipo e com as mesmas características e que a sua validade é

aceitável se tivermos em conta a mobilidade dos tempos e dos protagonistas que as interceptam.

Sobre a participação dos pais no dia a dia da escola, muito já se escreveu, se projectou e se legislou, como vimos na revisão bibliográfica efectuada, mas não nos ficam dúvidas de que ainda muito está por fazer.

Frequentemente a comunicação social refere conflitos entre professores e pais, sinal de que a relação ainda não corre como o esperado. Neste momento, o Ministério da Educação apontou medidas a por em prática no presente ano lectivo no que toca ao prolongamento do tempo que os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo terão de cumprir, alargando-o diariamente até às 17h30. Esta medida tem dado azo a algumas divergências entre pais e professores, uma vez que uns e outros tentam defender e impor os seus interesses, dado que se por um lado, os pais podem complementar o percurso escolar dos seus filhos com actividades extra-curriculares sem necessidade de pagar para isso a instituições privadas, por outro, as escolas e os professores não têm condições, nem estruturas, nem formação nalgumas áreas, para o fazer.

Sendo esta medida, quanto a nós, positiva, arrojada e inovadora, entendemos que à partida peca por não terem sido primeiro criadas as condições, estruturas e recursos técnicos e humanos, necessários para a sua eficaz implementação.

Estamos convictos no entanto, que da troca de vivências de todos os parceiros, se possam criar as condições óptimas e eficazes para o desenvolvimento e actualização das potencialidades comunicacionais de cada um, contribuindo desta forma, para o sucesso escolar e pessoal de todos.

Se a cultura da escola se integrar na cultura dos pais e vice-versa, isto pode instituir um valor acrescentado e ajudar a transformar a escola através de um processo de

continuidade educativa centrada também na cultura das famílias.

A participação dos pais e dos cidadãos em geral, é uma componente indispensável na educação. Acreditamos que as atitudes e competências adquiridas neste âmbito pelos diversos agentes, possam permitir a construção de parcerias sólidas, tendentes ao aprofundamento da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. In Revista Inovação, Vol. 6, nº 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.131-155.

Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. Uma Perspectiva Ecológica. In Tavares, J. (Coord.). Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.

Almeida, L. et al. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Arroteia, J. (1991). Análise Social da Educação. Leiria: Edições Robles.

Barata, O. (1990). Introdução às Ciências Sociais. Venda Nova: Bertrand Editora.

Bardin, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Benavente, A. (1976). A Escola na Sociedade de Classes - O Professor Primário e o Insucesso Escolar. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). *Escola Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bertrand, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.

Canário, R. et al. (1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cordeiro, J. (1979). *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes Editores.

Cró, M. (1994). *Modelos e Teorias da Educação Pré-Escolar*. In Tavares, J. (Coord.). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica.

Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. et al. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

Davies, D. (1994). *Parcerias Pais-Comunidade-Escola. Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos*. In *Revista*

Inovação, Vol.7, nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 377-389.

Dias, J. (1999). A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Cadernos SNR, nº 11.

Dias, M. (1993). As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa (não publicada).

Di Giorgi, P. (1980). A Criança e as suas Instituições: A Família, A Escola. Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, J. (1998). Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.

Domingos, A. et al. (1985). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D'orey, I. (1993). *Escola, Família e Deficiência*. In Revista Integrar, nº 1. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp. 20-21.

Faria, M. (1990). Adolescente, Família e Escola. In Revista Ler Educação, nº3: Setembro/Dezembro. Beja: Escola Superior de Educação.

Fernandes, A. (1994). Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos. Porto: Porto Editora.

Flores, J. (1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. e Mendes, N. (1988). *Escola, Quem és Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Editorial Notícias.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1996). *Educação e Participação Comunitária*. In *Revista Inovação*, nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 305-312.

Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.

Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Edições Tipave.

Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? - Transformação Social e Educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Gurvitch, G. (1986). *A Vocação Actual da Sociologia*. Lisboa: Edições Cosmos.

Hansen, H. (1985). *Participação e Envolvimento dos Pais na Educação: Abordagem em Dez Etapas*. In *Jornal de Psicologia*, Vol. 4, nº 1, pp. 10-12.

Leitão, F. (1994). *Interação Mãe-Criança e Actividade Simbólica - Os Comportamentos da Díade e a Emergência do Jogo Simbólico*, na Criança Normal e na Criança com Síndrome de Down. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Lemos, V. (1985). *Princípios de Organização Curricular e Avaliação*. Castelo Branco: Edições ESE de Castelo Branco.

Lemos, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lima, L. (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Marcos, D. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Educativa*. Portalegre: Artes Médicas.

Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais como Colaborar*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1993). *A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal*. In *Revista das ESEs*, nº4, pp. 29-45.

Marques, R. (1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*. In *Revista Inovação*, Vol. 7, nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 357-375.

Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Matos, A. e Pires, J. (1994). Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses. Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, nº 2.

Menezes, I. (1990). O Desenvolvimento no Contexto Familiar. In Campos, B. (Coord.). Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Vol. I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.

Mónica, M. (1981). Escola e Classes Sociais. Lisboa: Editorial Presença.

Muñiz, B. (1989). A Família e o Insucesso Escolar. Porto: Porto Editora.

Musgrave, P. (1979). Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, B. (1994). Psicologia da Educação Familiar. Coimbra: Livraria Almedina.

Osterrieth, P. (1975). A Criança e a Família. Lisboa: Publicações Europa-América.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

Pinho, L. (1988). Empatia do Professor e Mobilização do Aluno. Estudo experimental a partir da Indução de Representações Prévias. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro (não publicada).

Pinho, L. (1995). Avaliação Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico. In Tavares, J. e Bonboir, A.

(Coord.). Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação. Aveiro: Edições CIDInE.

Pires, E. et al. (1991). Noções de Sociologia da Educação. Fasc. 1 e 2, 2ª Fase. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991). A Construção Social da Educação Escolar. Porto: Edições Asa.

Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Edições CIDInE.

Portugal, G. (1994). Contextos como Facilitadores do Desenvolvimento: suas características. In Tavares, J. (Coord.). Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.

Portugal, G. (1998). Crianças Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à Creche. Porto: Porto Editora.

Pourtois, J. et al. (1994). Educação Familiar e Parental. In Revista Inovação, Vol. 7, nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 289-305.

Reimão, C. (1997). Cooperação entre a Escola e a Família. In Revista Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica, pp. 139-165.

Relvas, A. (1996). A Família: Desenvolvimento numa Perspectiva Sistémica. Lisboa: Edições Afrontamento.

Ruivo, J. (1977). Família Parentesco e Mudança Social: as Ciências Sociais e o Tempo Histórico. Castelo Branco: Edições Gráfica de S.José.

Sampaio, D. e Gameiro, J.(1985). Terapia Familiar. Porto: Edições Afrontamento.

Saraceno, C. (1992). Sociologia da Família. Lisboa: Editorial Estampa.

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas Décadas, Um Balanço. In Revista Inovação, Vol. 7, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 307-355.

Soifer, R. (1983). Psicodinamismos da Família com Crianças: Terapia Familiar com Técnicas de Jogo. Petrópolis: Vozes.

Sousa, L. (1998). Crianças (Con)Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma Perspectiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica». In Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 1, pp. 7-27.

Tavares, J. (1993). Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. et al. (1994). Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In Tavares, J. e Bonboir, A.

(Coord.). Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Teles, M. (1986). Curso Básico de Sociologia da Educação. Petrópolis: Editorial Vozes.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições Afrontamento.

Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. In Revista Integração Escolar. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, pp. 128 – 143.

Legislação Consultada

- Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.
- Decreto-Lei n° 769-A/76, de 23 de Outubro (D.R. n° 249/76, Série I de 23/10/76).
- Lei n° 7/77, de 1 de Fevereiro (D.R. n° 26/77, Série I de 01/02/77).
- Portaria n° 679/77, de 8 de Novembro (D.R. n° 258/77, Série I de 08/11/77).
- Despacho Normativo n° 122/79, de 1 de Junho (D.R. n° 126/79, Série I de 01/06/79).

- Decreto-Lei n° 542/79, de 31 de Dezembro (D.R. n° 300/79, Série I de 31/12/79).
- Decreto-Lei n° 376/80, de 12 de Setembro (D.R. n° 211/80, Série I de 12/09/80).
- Decreto-Lei n° 553/80, de 21 de Novembro (D.R. n° 270/80, Série I de 21/11/80).
- Decreto-Lei n° 125/82, de 22 de Abril (D.R. n° 93/82, Série I de 22/04/82).
- Lei Constitucional n°1/82, de 30 de Setembro (D.R. n° 227/82, Série I de 30/09/82).
- Decreto-Lei n° 315/84, de 28 de Setembro (D.R. n° 226/84, Série I de 28/09/84).
- Decreto-Lei n° 211-B/86, de 31 de Julho (D.R. n° 174/86, Série I de 31/07/86).
- Lei n° 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) (D.R. n° 237/86, Série I de 14/10/86).
- Lei n° 31/87, de 9 de Julho (D.R. n° 155/87, Série I de 09/07/87).
- Despacho n° 87/ME/88, de 18 de Maio (D.R. n° 109/88, Série II de 18/05/88).
- Decreto-Lei n° 357/88, de 13 de Outubro (D.R. n° 237/88, Série I de 13/10/88).
- Decreto-Lei n° 43/89, de 3 de Fevereiro (D.R. n° 29/89, Série I de 03/02/89).
- Despacho n° 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (D.R. n° 32/89, Série II de 08/02/89).

- Despacho Conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro (D.R. nº 216/90, Série II de 14/09/90).
- Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro (D.R. nº 274/90, Série I de 27/11/90).
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (D.R. nº 107/91, Série I-A de 10/05/91).
- Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho (D.R. nº 140/92, Série I-B de 20/06/92).
- Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto (D.R. nº 204/93, Série I-A de 31/08/93).
- Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro (D.R. nº 296/93, Série I de 20/12/93).
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (D.R. nº 102/98, Série I-A de 04/05/98).

ANEXOS

ANEXO 1

- Pré-Questionário aos Encarregados de Educação
- Pré-Questionário aos Professores

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário destina-se exclusivamente à recolha de dados para a realização de uma investigação cujo tema central é o envolvimento parental. Para que a investigação não se fique pelo campo teórico, muito apreciariámos a sua opinião como pai/mãe. Será anónimo e confidencial. Agradecemos a sua opinião sincera (não há opiniões boas nem más, mas tão só opiniões pessoais). Obrigada pela colaboração.

Idade: _____ anos

Habilitações Académicas: _____

Sexo: M F

Profissão: _____

Das hipóteses que a seguir se apresentam, ordene de 1 (mínimo) a 5 (máximo), as opções que melhor se adequam a sua resposta.

1. Com que frequência contacta o professor do seu filho?

Na reunião do início do ano escolar ____

Várias vezes durante o ano ____

Nas avaliações ____

Quando o meu filho revela dificuldades académicas ____

Outra razão ____ . Qual? _____

2. Vai à escola por iniciativa própria?

Vou à escola sempre que pretendo saber do percurso escolar do meu filho ____

Não vou à escola se não for chamado ____

Vou à escola dar recomendações quando o meu filho está doente ____

Por razões profissionais não tenho tempo para ir à escola ____

Vou à escola para saber como posso ajudar melhor o meu filho em casa ____

3. O que faz habitualmente para ajudar o seu filho nos trabalhos escolares?

Tenho dificuldade em ajudar o meu filho nos trabalhos escolares ____

Sento-me ao seu lado e acompanho-o nos seus trabalhos ____

Não sei ajudar o meu filho ____

Não tenho tempo de ajudar o meu filho ____

O meu filho não aceita a minha ajuda em casa nos trabalhos escolares ____

4. Que tempo dedica habitualmente ao seu filho?

Uma/duas horas todos os dias ____

Mais do que duas horas todos os dias ____

Só ao fim de semana ____

Não dedico o tempo que gostaria _____. Porquê? _____

Sempre que o meu filho me pede para estar com ele ____

5. Para si, como classifica as relações que a escola do seu filho mantém com as famílias?

Muito boas ____

Escassas ____

Os professores são pouco simpáticos ____

Os professores mostram sempre disponibilidade para os pais ____

Os professores só falam com os pais à hora de atendimento, não o fazendo fora delas ____

6. Se pudesse o que modificaria na relação escola-família?

Deixava tudo com está ____

Não tenho uma opinião formada ____

Prolongaria o número de horas de permanência na escola ____

Pedia um acompanhamento mais individual para o meu filho? ____

Outra opinião _____. Qual? _____

7. Mostra-se disponível para participar nas actividades que a escola promove?

Estou sempre disponível e dou sugestões ____

Só se a escola me pedir ____

Não sei de que forma participar ____

Não gosto de participar nas actividades da escola ____

Outra opinião _____. Qual? _____

8. A quem pediria ajuda caso houvesse algum problema ou conflito na escola?

A outros pais ____

Aos Professores ____

Ao Conselho Executivo ____

À Associação de Pais ____

Outros _____. Quem? _____

9. O que espera que a escola faça pelo seu filho?

Que lhe ensine hábitos de higiene ____

Que promova a sua socialização ____

Que lhe transmita mais conhecimentos ____

Que o torne mais independente ____

Outra opinião _____. Qual? _____

10. Pensa ser importante para o seu filho a continuação dos estudos?

Para arranjar um bom emprego ____

Para tirar um curso e ter uma vida melhor ____

Porque é obrigatório ____

Não, a escola não me transmite confiança ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

11. Parece-lhe que a colaboração entre pais/professores pode melhorar a qualidade da aprendizagem? Justifique.

12. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário destina-se exclusivamente à recolha de dados para a realização de uma investigação cujo tema central é o envolvimento parental. Para que a investigação não se fique pelo campo teórico, muito apreciariámos a sua opinião na qualidade de professor/formador. Será anónimo e confidencial. Agradecemos a sua opinião sincera (não há opiniões boas nem más, mas tão só opiniões pessoais). Obrigada pela colaboração.

Idade: _____ anos Ano de Escolaridade que lecciona: _____
Sexo: M F Há quanto tempo exerce nesta Escola: _____
Tempo de serviço: _____ anos Situação Profissional: _____

Das hipóteses que a seguir se apresentam, ordene de 1 (mínimo) a 5 (máximo), as opções que melhor se adequam à sua resposta.

1. De que forma contacta habitualmente com os Encarregados de Educação (EE)?

Através da caderneta do aluno ____
Por telefone ____
Pessoalmente ____
Manda recado pelo aluno ____
Outra forma ____ .Qual? _____

2. Com que frequência contacta o EE?

Na reunião de início do ano lectivo ____
Várias vezes durante o ano ____
Nas avaliações ____
Quando o aluno provoca situações conflituosas ____
Quando o aluno revela dificuldades académicas ____

3. O que mais valoriza no EE?

O acompanhamento deste nos trabalhos de casa ____
A sua colaboração em actividades na escola ____
Que não interfira no trabalho dos professores ____
A sua participação nas tomadas de decisões na escola ____
Outra. Qual? _____

4. Verifica alguma diferença no envolvimento entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas?

Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se menos no percurso académico dos alunos ____

Os EE de classes mais favorecidas são mais interventivos na escola ____

Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se mais no percurso académico dos alunos ____

Os EE de classes mais favorecidas são menos interventivos na escola ____

Não noto qualquer diferença entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas ____

5. De que forma habitualmente procede para envolver os EE difíceis de alcançar?

Convoca-os mais vezes para comparecerem à escola ____

Pede-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos ____

Espera que a iniciativa parta dos EE ____

Sugere que se envolvam na Associação de Pais ____

Outra forma ____ Qual? _____

6. O que pensa do envolvimento de outras entidades da comunidade(ex: Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associação de Pais, etc.) na escola?

Parece-me bem quando nos ajudam a angariar fundos para a escola ____

Prefiro que não se envolvam ____

Sinto-os como parceiros nas tomadas de decisões ____

Complicam a gestão da escola ____

Outra opinião. Qual? _____

7. Considera que o actual envolvimento dos EE é suficiente?

Os EE estão cada vez mais participativos no processo escolar ____

Cada vez os EE se envolvem menos no processo escolar ____

Sim, mas revelam pouco tempo para o fazerem ____

Não, mas entendo que os EE não saibam como intervir ____

Outra opinião. Qual? _____

8. Parece-lhe que a escola tem responsabilidade sobre o envolvimento dos pais?

A iniciativa do envolvimento deve partir de escola ____

Deve partir dos pais a disponibilidade para o fazerem ____

Cabe à escola motivar o envolvimento dos pais ____

Cabe ao Ministério da Educação tomar a decisão sobre o assunto ____

Outra opinião. ____ Qual? _____

9. Parece-lhe necessário ter mais formação na área do envolvimento parental?

Sim ____ Não ____

Já fez alguma acção de formação nessa área? Sim ____ Não ____

Se sim, diga o título da acção e a data: _____

10. Quanto à Associação de Pais da sua escola, esta revela-se:

Muito colaborante ____ Sem iniciativas ____ Não conhece nenhuma actividade que tenha realizado ____ Um parceiro activo na educação ____

A escola não tem Associação de Pais ____

11. Parece-lhe que a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem? Justifique. _____

12. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

ANEXO 2

- Questionário aos Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário destina-se exclusivamente à recolha de dados para a realização de uma investigação cujo tema central é o envolvimento parental. Para que a investigação não se fique pelo campo teórico, muito apreciáramos a sua opinião como pai/mãe/tutor. Será anónimo e confidencial. Agradecemos a sua opinião sincera (não há opiniões boas nem más, mas tão só opiniões pessoais). Obrigada pela colaboração.

Idade: _____ anos

Habilitações Académicas: _____

Sexo: M F

Profissão: _____

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ANTES DE RESPONDER.

Ordene de **1** (mínimo) a **5** (máximo) todas as opções dadas em cada questão, tendo em conta a melhor adequação à sua situação, utilizando toda a escala (1 a 5) sem repetir os números.

Exemplo: **Como gosta de saborear o chocolate?**

Em bolos 5

No leite 2

Nos cereais 1

Em tablete 4

Outra 3 . Qual? Barrado no pão

1. Com que frequência contacta o professor do seu filho?

Na reunião do início do ano escolar _____

Várias vezes durante o ano _____

Nas avaliações _____

Quando o meu filho revela dificuldades académicas _____

Outra razão _____. Qual? _____

2. Vai à escola por iniciativa própria?

Vou à escola sempre que pretendo saber do percurso escolar do meu filho _____

Não vou à escola se não for chamado _____

Vou à escola dar recomendações quando o meu filho está doente _____

Por razões profissionais não tenho tempo para ir à escola _____

Vou à escola para saber como posso ajudar melhor o meu filho em casa _____

3. O que faz habitualmente para ajudar o seu filho nos trabalhos escolares?

Tenho dificuldade em ajudar o meu filho nos trabalhos escolares ____

Sento-me ao seu lado e acompanho-o nos seus trabalhos ____

Não sei ajudar o meu filho ____

Não tenho tempo de ajudar o meu filho ____

O meu filho não aceita a minha ajuda em casa nos trabalhos escolares ____

4. Que tempo dedica habitualmente ao seu filho?

Uma/duas horas todos os dias ____

Mais do que duas horas todos os dias ____

Só ao fim de semana ____

Não dedico o tempo que gostaria ____ . Porquê? _____

Sempre que o meu filho me pede para estar com ele ____

5. Para si, como classifica as relações que a escola do seu filho mantém com as famílias?

Muito boas ____

Escassas ____

Os professores são pouco simpáticos ____

Os professores mostram sempre disponibilidade para os pais ____

Os professores só falam com os pais à hora de atendimento, não o fazendo fora delas ____

6. Se pudesse o que modificaria na relação escola-família?

Deixava tudo com está ____

Não tenho uma opinião formada ____

Prolongaria o número de horas de permanência na escola ____

Pedia um acompanhamento mais individual para o meu filho ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

7. Mostra-se disponível para participar nas actividades que a escola promove?

Estou sempre disponível a participar ____

Só se a escola me pedir ____

Não sei de que forma participar ____

Não gosto de participar nas actividades da escola ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

8. A quem pediria ajuda caso houvesse algum problema ou conflito na escola?

A outros pais ____

Aos Professores ____

Ao Conselho Executivo ____

À Associação de Pais ____

Outros ____ . Quem? _____

9. O que espera que a escola faça pelo seu filho?

Que lhe ensine hábitos de higiene ____

Que promova a sua socialização ____

Que lhe transmita mais conhecimentos ____

Que o torne mais independente ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

10. Pensa ser importante para o seu filho a continuação dos estudos?

Para arranjar um bom emprego ____

Para tirar um curso e ter uma vida melhor ____

Porque é obrigatório ____

Não, a escola não me transmite confiança ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

11. Parece-lhe que a colaboração entre pais/professores pode melhorar a qualidade da aprendizagem? Justifique.

12. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

ANEXO 3

- Questionário aos Professores

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário destina-se exclusivamente à recolha de dados para a realização de uma investigação cujo tema central é o envolvimento parental. Para que a investigação não se fique pelo campo teórico, muito apreciariámos a sua opinião na qualidade de professor/formador. Será anónimo e confidencial. Agradecemos a sua opinião sincera (não há opiniões boas nem más, mas tão só opiniões pessoais). Obrigada pela colaboração.

Idade: _____ anos

Ano de Escolaridade que lecciona: _____

Sexo: M F

Há quanto tempo exerce nesta Escola: _____

Tempo de serviço: _____ anos

Situação Profissional: _____

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ANTES DE RESPONDER.

Ordene de **1** (mínimo) a **5** (máximo) todas as opções dadas em cada questão, tendo em conta a melhor adequação à sua situação, utilizando toda a escala (1 a 5) sem repetir os números.

Exemplo:

Como gosta de saborear o chocolate?

Em bolos 5

No leite 2

Nos cereais 1

Em tablete 4

Outra 3 . Qual? Barrado no pão

1. De que forma contacta habitualmente com os Encarregados de Educação (EE)?

Através da caderneta do aluno _____

Por telefone _____

Pessoalmente _____

Manda recado pelo aluno _____

Outra forma _____. Qual? _____

2. Com que frequência contacta o EE?

Na reunião de início do ano lectivo _____

Várias vezes durante o ano _____

Nas avaliações _____

Quando o aluno provoca situações conflituosas _____

Quando o aluno revela dificuldades académicas _____

3. O que mais valoriza no EE?

O acompanhamento deste nos trabalhos de casa ____

A sua colaboração em actividades na escola ____

Que não interfira no trabalho dos professores ____

A sua participação nas tomadas de decisões na escola ____

Outra ____ . Qual? _____

4. Verifica alguma diferença no envolvimento entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas?

Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se menos no percurso académico dos alunos ____

Os EE de classes mais favorecidas são mais interventivos na escola ____

Os EE de classes desfavorecidas envolvem-se mais no percurso académico dos alunos ____

Os EE de classes mais favorecidas são menos interventivos na escola ____

Não noto qualquer diferença entre os EE de classes desfavorecidas ou mais favorecidas ____

5. De que forma habitualmente procede para envolver os EE difíceis de alcançar?

Convoca-os mais vezes para comparecerem à escola ____

Pede-lhes ajuda na resolução de tarefas com os filhos ____

Espera que a iniciativa parta dos EE ____

Sugere que se envolvam na Associação de Pais ____

Outra forma ____ . Qual? _____

6. O que pensa do envolvimento de outras entidades da comunidade (ex: Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associação de Pais, etc.) na escola?

Parece-me bem quando nos ajudam a angariar fundos para a escola ____

Prefiro que não se envolvam ____

Sinto-os como parceiros nas tomadas de decisões ____

Complicam a gestão da escola ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

7. Considera que o actual envolvimento dos EE é suficiente?

Os EE estão cada vez mais participativos no processo escolar ____

Cada vez os EE se envolvem menos no processo escolar ____

Sim, mas revelam pouco tempo para o fazerem ____

Não, mas entendo que os EE não saibam como intervir ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

8. Parece-lhe que a escola tem responsabilidade sobre o envolvimento dos EE?

A iniciativa do envolvimento deve partir de escola ____

Deve partir dos pais a disponibilidade para o fazerem ____

Cabe à escola motivar o envolvimento dos pais ____

Cabe ao Ministério da Educação tomar a decisão sobre o assunto ____

Outra opinião ____ . Qual? _____

9. Quanto à Associação de Pais da sua escola, esta revela-se:

Muito colaborante ____

Sem iniciativas ____

Não conhece nenhuma actividade que tenha realizado ____

Um parceiro activo na educação ____

A escola não tem Associação de Pais ____

10. Parece-lhe que a colaboração EE/Professor pode melhorar a qualidade da aprendizagem?

Justifique. _____

11. Quais os condicionalismos que encontra para estabelecer esta colaboração?

12. Considera necessário ter mais formação na área do envolvimento parental?

Sim ____ Não ____

Já fez alguma acção de formação nessa área? Sim ____ Não ____

Se sim, diga o título da acção e a data: _____

ANEXO 4

- Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-Económico;
- Escala de Warner para Avaliação da Instrução do Encarregado de Educação.

Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica

ESCALA DE WARNER PARA AVALIAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO (1ª adaptação para Portugal)

PROFISSÃO

1. Alta Administração do Estado (chefia ministerial, deputados, membros da Câmara Corporativa, juizes e magistrados, directores gerais, etc.);

Direcção e Pessoal Superior dos Quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e dos organismos corporativos e de coordenação económica);

Direcção Administrativa de Empresas Privadas (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidades exercendo uma Profissão Liberal, Técnicos e equiparados (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, architectos com estudo próprio, etc.);

Proprietários de grandes explorações agrícolas, industriais com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas das Artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.), escritores e poetas de renome nacional comprovado, escultores e decoradores de reconhecida categoria, pintores de arte oficialmente galardoados;

Altas personalidades do Clero secular católico;

Diplomatas e Cônsules do Corpo Diplomático acreditado em Portugal.

2. Licenciados com posição média (Assistentes Universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (chefes de repartição, chefes de secção, funcionários públicos de carreira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos das Empresas Privadas, sem funções directivas mas com posição destacada em Bancos, Seguradoras, Comércio e Indústria (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.).

Proprietários de pequenas indústrias;

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão, explorando-as por intermédio de trabalhadores;

Jornalistas, interpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais, técnicos de teatro, cinema rádio e televisão, artista de segundo plano;

Religiosos regulares católicos;

Professores de instrução primária;

Profissões de carácter intelectual;

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Modelos e manequins de alta-costura.

3. Proprietários de indústrias domésticas, proprietários de pensões e restaurantes;

Comerciantes e vendedores da pequena indústria;

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, alfaiatarias, etc.

Empregados de escritório, empregados de comércio e indústria;

Angariadores e agentes comerciais, caixeiros-viajantes e compradores por conta de outrem;
Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;
Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios as suas terras;
Regentes agrícolas;
Capitães e mestres de embarcações, radiotelegrafistas, etc.;
Procuradores e solicitadores;
Despachantes de mercadorias;
Empreiteiros de obras e serviços.

4. Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, electricistas, mecânicos, torneiros maquinistas, cinzeladores, compositores musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, etc.);
Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores e silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
Agentes de cais, carteiros e boletineiros;
Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequenas explorações;
Comerciantes de íntima categoria (quiosques, vendas, etc.);
Damas de companhia, preceptores e governantas;
Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;
Feitores e administradores agrícolas;
Criadores e tratadores de gado.

5. Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
Serviços domésticos;
Contínuos, paquetes, guardas-nocturnos, porteiros;

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;
Magarefes, costureiras e aprendizes;
Vendedores ambulantes, engraxadores;
Carcereiros;
Coveiros;
Pessoas com profissão mal definida.

Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica

ESCALA DE WARNER PARA AVALIAÇÃO DA INSTRUÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(adaptação realizada com base no conteúdo da primeira adaptação)

1. Universitária, Escolas Superiores Especiais, Instituto Superior Politécnico;
2. Antigo Curso Superior do Comércio, antigo Curso do Instituto Industrial, antigo Magistério Primário, antigo Curso Liceal (7º Ano), Ensino Secundário (12º Ano);
3. Antigo Curso Comercial, antigo Curso Industrial, antigas Escolas Profissionais, antigo Curso Liceal (5º Ano), 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano);
4. Antiga Instrução Primária Completa, 1º ciclo do Ensino Básico (4º Ano), 2º Ciclo do Ensino Básico (6º Ano);
5. Instrução Primária incompleta ou nula.